Dietmar Heisler, Jörg A. Meier

Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s)

Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern

65 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION



Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s)

Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern

Dietmar Heisler, Jörg A. Meier

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation"

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat



Dietmar Heisler, Jörg A. Meier

Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s)

Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern



Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden des Bandes.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 65

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I71466
ISBN (Print): 978-3-7639-7146-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7257-9
DOI: 10.3278/9783763972579

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt

Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s): Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung, in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern. Zur Einleitung in diesen Band

Dietmar Heisler, Jörg Meier

Seit nunmehr schon zwei Jahren prägt zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Bandes im Frühjahr 2022 die Corona-Pandemie unser Leben. Bereits im Jahr 2019 tauchten erste Berichte über eine ungeklärte, neuartige Lungenkrankheit in China auf. Chinesische Ärzte wie Ai Fen oder Li Wenliang warnten schon Anfang Dezember 2019 vor einem Virus, der zu einer Reihe ungeklärter Lungenentzündungen führte. Erst zum Jahreswechsel, am 31. Dezember 2019, wurde die Weltgesundheitsorganisation (WHO) durch die chinesische Regierung über den Ausbruch einer unbekannten Krankheit in der Region Hubei informiert. Es wurde vermutet, dass es sich dabei – wie schon zuvor in den Jahren 2002/2003 – um einen erneuten Ausbruch einer SARS-Epidemie handelte. Nachrichtenagenturen, Medien und Fernsehsender vermuten inzwischen, dass sich die ersten Patienten bereits im November 2019 mit dem Virus infizierten. Im Januar 2020 riegelten die chinesischen Behörden schließlich die Region Hubei und ihre Provinzhauptstadt Wuhan ab.

Eine unmittelbare Bedrohung für Deutschland bestand bis dahin noch nicht, zumindest nicht aus Sicht offizieller Stellen. Auch für China oder andere Länder wurden bis dahin noch keine Reisewarnungen ausgesprochen. Auch deutsche Virolog:innen gingen noch nicht von einer direkten Bedrohung für Deutschland aus. Christian Drosten formulierte noch Anfang Februar 2020, dass für den „Normalbürger“ kein Grund zur Sorge bestehe.[1]

Am 27. Januar 2020 wurde der erste deutsche Corona-Fall gemeldet. Dabei handelte es sich um einen Reiserückkehrer aus China. Von dieser Invalenz gingen 16 weitere Infektionen und über 300 weitere Kontakte im Raum München aus. Allerdings konnte diese Infektionskette noch rechtzeitig unterbrochen werden. Für das weitere Infektionsgeschehen, für die massive Verbreitung des Virus und den endgültigen Ausbruch der Pandemie in Deutschland wurde mehreren „Super-Spreader-Veranstaltungen“ wie dem Après-Ski in Ischgl (Tirol) und den Massenveranstaltungen im Kar-

1 Vgl. dazu z. B. online unter https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/virologie-christian-drosten-keine-sorge-fuer-normalbuerger (letzter Zugriff 24.03.2022). In einem Interview mit dem Tagesspiegel im Januar 2022 formulierte Drosten, dass ihm der Ernst der Lage bereits Mitte Januar 2020 klar gewesen sei (vgl. Online: https://plus.tagesspiegel.de/wissen/virologe-drosten-im-interview-wie-lange-geht-diese-qualerei-noch-weiter-361636.html; letzter Zugriff 24.03.2022).

neval 2020 insb. im Kreis Heinsberg und in Köln besondere Bedeutung beigemessen. Schließlich bezeichnete Angela Merkel die Corona-Pandemie als die größte Herausforderung für Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg. Die Situation sei ernst, so die damalige Bundeskanzlerin in ihrer Fernsehansprache am 18. März 2020:

> „... Es ist ernst. Nehmen Sie es auch ernst. Seit der Deutschen Einheit, nein, seit dem Zweiten Weltkrieg gab es keine Herausforderung an unser Land mehr, bei der es so sehr auf unser gemeinsames solidarisches Handeln ankommt.“ [2]

Zum 22. März 2020 trat der erste „Corona-Lockdown“ in Deutschland in Kraft. Dieser Lockdown hatte zur Folge, dass Schulen, Kitas, selbst Spielplätze, Museen, Restaurants, Bars, Kinos, Geschäfte etc. geschlossen wurden. Die Menschen sollten Kontakte vermeiden und, wenn möglich, ihren Arbeitsplatz ins Homeoffice verlagern. Das gesellschaftliche, wirtschaftliche Leben kam faktisch über Nacht zum Stillstand mit weitreichenden Folgen für Kultur, Gemeinwesen, Wirtschaft und *vor allem* für die Entwicklung, Organisation und Umsetzung von Bildung und Ausbildung. Rückblickend wird dieser erste und auch der folgende zweite Lockdown Ende des Jahres 2020, Anfang 2021 als „Brennglas“ bezeichnet, in dem sich die Probleme und Herausforderungen des Bildungswesens bündelten und zeigten. Diese Zwangskontexte wirkten ebenfalls als Katalysator verschiedener Entwicklungen, wie der „Digitalisierung“ (Faßhauer 2020). Vor allem aber sei in dieser Situation der Gestaltungswille aller am (beruflichen) Bildungssystem beteiligten Akteure deutlich geworden, der sich insbesondere in einer beschleunigten didaktischen Weiterentwicklung des digitalen Lernens in der beruflichen Bildung zeigte (Faßhauer & Gerholz 2021, S. 2). Inzwischen liegen verschiedene Studien zu den Folgen der Pandemie für die Gesellschaft, für die Teilhabe, für die individuelle Entwicklung junger Menschen sowie für die allgemeine und die berufliche Bildung vor. Sie stellen nicht zuletzt auch den Ausgangspunkt des vorliegenden Bandes dar.

1 Berufliche Bildung unter Pandemiebedingungen, Forschungsstand

Für die berufliche Bildung stellte die Pandemie in vielerlei Hinsicht eine Ausnahmesituation dar, die im Hinblick auf Organisation, Gestaltung und Lernen umfassende Anpassungen erforderte. Das zentrale Ziel war es, Ausbildung und berufliches Lernen in den verschiedenen Bildungsgängen und Lernorten aufrechtzuerhalten. Nun stellt sich die Frage, welche Wirkungen bzw. Effekte diese Anpassungen und die damit einhergehenden Entwicklungen entfalteten. Inzwischen liegt eine Vielzahl an Forschungsarbeiten und Befunden zu den Folgen der Pandemie für Arbeit, Beruf und

2 Vgl. https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/ansprache-der-kanzlerin-1732108 (letzter Zugriff 24.03.2022).

Berufsausbildung vor. Zusammenfassend lassen sich zwei zentrale Tendenzen in diesen Ergebnissen festhalten:

1. In der Pandemie setz(t)en sich bestehende, krisenhafte Entwicklungen in der Berufsbildung fort, einige verschärfen sich. Probleme der beruflichen Bildung hätten sich während der Pandemie fokussiert gezeigt (vgl. z. B. Eckelt in diesem Band). Dazu zählen u. a. die Benachteiligung junger Menschen, insb. aus sozial schwachen Milieus, und Exklusion, Übergangsprobleme, Defizite der Schulen in der technischen, digitalen Ausstattung, die Ungleichbehandlung von Mann und Frau am Arbeitsmarkt, Mismatch, Bewerber:innenmangel, Angebotsrückgang und zunehmender Fachkräftemangel.
2. Die Pandemie habe katalytische Wirkung und es sei zur Beschleunigung von Entwicklungsprozessen, insb. der Digitalisierung in Form einer quantitativen Ausweitung digitaler Lern- und Arbeitsformen gekommen, der die qualitative Weiterentwicklung von Lernangeboten jedoch „hinterherläuft" (z. B. Caruso, Bruns & Harteis in diesem Band).

Die vorliegenden, meist deskriptiven Arbeiten und ihre Forschungsergebnisse geben auf der Grundlage von statistischen Daten, von Betriebs-, Ausbilder:innen- und Auszubildendenbefragungen erste Einblicke in die Folgen der Pandemie für die Berufsausbildung, zum Distanzlernen, zum Einsatz digitaler Medien, zur Kurzarbeit oder zum Homeoffice sowie zur Entwicklung in verschiedenen Beschäftigungssegmenten, z. B. von Helfer:innentätigkeiten und in den Regionen (z. B. Bellmann et al. 2020a, 2020b; Biebeler & Schreiber 2020; Schnitzler et al. 2021; Seibert, Wiethölter & Schwengler 2021).

Dohmen, Hurrelmann und Yelubayeva (2021) untersuchen die mögliche Verschärfung bestehender Benachteiligungen am Übergang in die Berufsausbildung als Folge der Corona-Pandemie. Ausgehend von unterschiedlichen Szenarien zur künftigen Entwicklung des Ausbildungsmarktes (vgl. auch Dohmen 2020) kommen sie u. a. zu dem Ergebnis, dass die Pandemie und verschiedene wirtschaftliche Negativimpulse für den Ausbildungsmarkt zu einem weiteren deutlichen Rückgang der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge führen könnten. Eine schnelle wirtschaftliche Erholung und Stabilisierung des Stellenmarktes, ähnlich wie sie nach der Finanzkrise in den Jahren 2008/2009 eintrat, sei diesmal nicht zu erwarten (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 49). Sie machen zudem klar, dass es auch in der jüngeren Vergangenheit vor allem die leistungsstärkeren Jugendlichen aus den mittleren und oberen sozialen Schichten waren, die von den durchaus positiven Entwicklungen des Ausbildungsstellenmarktes profitierten (ebd., S. 26). Die Leistungsschwächeren seien hingegen als ausbildungsunreif deklariert worden und hätten so deutlich schlechtere Chancen auf eine Ausbildungsstelle gehabt. So würden sich soziale Herkunft, geringe Bildungschancen und schlechte Übergangschancen in eine Berufsausbildung reproduzieren. Diese negative Entwicklung könne sich unter den aktuellen Bedingungen insbesondere für Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten, aus den bildungsfernen Schichten, verschärfen, etwa weil …

- ... sie im Schullockdown nicht von ihren Eltern beim Lernen unterstützt werden können. Anders als akademisch qualifizierte Eltern, die im Homeoffice arbeiten können, müssten Eltern mit geringen und mittleren Qualifikationen viel mehr an ihrem jeweiligen Arbeitsplatz vor Ort präsent sein. Waren sie hingegen von Kurzarbeit oder Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen, konnte eine mögliche häusliche Perspektive nicht als vertrautes, geläufiges oder probates häusliches Lern- und Arbeitssetting genutzt werden – oft auch verbunden mit widrigen räumlichen und technischen Ausstattungen.
- ... Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und/oder deren Eltern einen Migrationshintergrund haben, häufig(er) in beengten Verhältnissen leben und meist nicht über ein eigenes Zimmer verfügen. Sie haben keinen Schreibtisch oder können nicht die nötige digitale Ausstattung nutzen, was sich nachteilig auf Bildung und Lernen auswirkt.
- ... Jugendliche aus bildungsfernen Familien digitale Medien und das Internet bislang wenig(er) oder gar nicht zum Lernen benutzt haben.
- ... Schulen und Lehrkräfte an den Haupt-, Real- und Gesamtschulen weniger auf Distanzlernen und digitalen Unterricht vorbereitet waren als ihre Kolleginnen und Kollegen an den Gymnasien (ebd., S. 50).

Die Autoren und die Autorin gehen davon aus, dass Schulschließungen und der damit einhergehende digitale Distanzunterricht die im Bildungssystem bestehenden Ungleichheiten und damit auch die schlechten Übergangschancen von Jugendlichen aus bildungsfernen und sozial schwachen Schichten verschärft haben:

> „Im Kita- und Schulsystem deuten alle vorliegenden Befunde darauf hin, dass gerade die Kinder und Jugendlichen, für die die regelmäßige Anwesenheit in der Kita oder in der Schule besonders wichtig wäre, von den Kita- und Schulschließungen bzw. der Umstellung auf Distanzunterricht benachteiligt werden“ (ebd., S. 56).

Schon früh zum Beginn der coronabedingten Distanzphase finden sich empirische Aussagen zur bildungsteilhaberelevanten technischen Ausstattung und zu den Zugängen: Einer Erhebung von Huebener und Schmitz (2020) zufolge, die unter anderem Daten des Sozioökonomischen Panels verwenden, verfügen 90 Prozent der Kinder aus den befragten Haushalten über einen Schreibtisch und 88 Prozent über ein eigenes Zimmer. Bei den „schreibtischlosen“ Kindern handelt es sich eher um leistungsschwächere. Über 96 Prozent verfügen über einen Zugang zu WLAN, 88 Prozent können auf einen PC oder Laptop zugreifen. Dies sagt jedoch noch nichts über die Nutzungsmöglichkeiten des Geräts aus, insbesondere dann, wenn sich gleichzeitig Geschwisterkinder im Homeschooling und Erziehungsberechtigte im Homeoffice befinden und nur ein Gerät vorhanden ist. Während es bei den Leistungsschwächeren rund 6 Prozent betrifft, verfügt weniger als 2 Prozent der Leistungsstärkeren nicht über einen Zugang zum Internet. Ähnliches gilt für die Verfügbarkeit über einen PC oder Laptop: 13 Prozent der Leistungsschwächeren hat kein solches Endgerät, bei Leistungsstärkeren sind es 11 Prozent (vgl. Huebener & Schmitz 2020).

Als wesentliche Faktoren der (digitalen) Bildungsbenachteiligung sozioökonomisch schwächer gestellter Schüler:innen sind zudem die bildungsbezogenen Nutzungsgewohnheiten im jeweiligen Haushalt sowie die Möglichkeit von Unterstützungsleistungen durch Familienmitglieder zu nennen (vgl. Eickelmann et al. 2019). So werden digitale Medien in privilegierten Haushalten deutlich häufiger für Bildungszwecke genutzt (vgl. Köhn et al. 2020). Bereits vor der Corona-Krise konnten nicht alle Kinder zu Hause im gleichen Umfang unterstützt werden: Doepke & Zilibotti (2019) weisen darauf hin, dass Eltern mit unterschiedlichen Bildungsressourcen ihre Kinder in unterschiedlicher Qualität fördern.

Anger und Plünnecke (2020) verweisen auf Grundlage einer Meta-Analyse des PISA-Datensatzes auch auf die Quantität: Eltern mit akademischem Hintergrund unterstützen ihre Kinder häufiger bei den Schulaufgaben.

Die Untersuchung von Biebeler und Schreiber (2020) entstand zeitnah nach dem ersten Lockdown, im Frühjahr/Sommer 2020. Die Autoren befragten die Ausbildungsleitungen in 1.343 Betrieben (ebd., S. 5). Ihr Fokus lag auf den unternehmerischen Folgen der Pandemie sowie auf der Frage, welche Betriebe ihre Ausbildung unter den Bedingungen der Pandemie fortsetzen konnten. Wie schwer resp. leicht ist es den Betrieben gefallen, ihre Ausbildung unter Pandemiebedingungen fortzusetzen (ebd.)? Der Verlust und Rückgang von Aufträgen, Lieferengpässe, Geschäftsschließungen bzw. Öffnungsverbote sind die häufigsten Folgen der Corona-Pandemie für Unternehmen. Dabei gibt es deutliche branchenbezogene Unterschiede: Während im Handwerk etwa die Hälfte der Betriebe von einer Verschlechterung ihrer Auftragslage berichtete, sind es in der Gastronomie beinahe alle, 99 Prozent. Im öffentlichen Dienst zählt der Ausfall der Belegschaft zu den häufigsten Problemen (ebd., S. 12). Gerade der öffentliche Dienst und seine Mitarbeiter:innen waren durch die Corona-Pandemie in besonderem Maße belastet, nicht zuletzt weil die Angestellten und Beamtinnen bzw. Beamten in den Behörden oft für Aufgaben eingesetzt wurden, für die sie sonst nicht zuständig sind, z. B. für die Unterstützung der Gesundheitsämter. Außerdem beeinträchtigten Kontaktbeschränkungen und Hygienemaßnahmen sowie Defizite in der digitalen Infrastruktur die Arbeit der Behörden (next:public 2020).

Die Reaktionen der Betriebe auf die Pandemie fielen sehr unterschiedlich aus: Am häufigsten wurden die Mitarbeiter:innen in der Gastronomie in Kurzarbeit geschickt (94 %), mit nur sechs Prozent fällt dies im öffentlichen Dienst am geringsten aus. Ähnlich wie im Bereich Industrie und Handel wurden auch hier die Mitarbeiter:innen häufiger ins Homeoffice geschickt als in Kurzarbeit (ebd., S. 14). Ein etwas geringerer Teil der Unternehmen übertrug seinen Mitarbeitenden andere Aufgaben als die, die sie üblicherweise wahrgenommen haben.

Welche Folgen hatte dies für Ausbildung und Auszubildende? Die Verlagerung der Ausbildung ins Homeoffice galt während des ersten Lockdowns für ein Fünftel der von den Autoren befragten Unternehmen als „probates Mittel“ zur Vermeidung von Ansteckungen (Biebeler & Schreiber 2020, S. 16). Die Auszubildenden wurden seltener ins Homeoffice geschickt als andere Mitarbeiter:innen. Differenziert nach Branche und Betriebsgröße zeigen sich dabei deutliche Unterschiede: Etwa die Hälfte

der Betriebe im öffentlichen Dienst machte davon Gebrauch. Im Bereich Industrie und Handel nutzten 43 Prozent der Betriebe die Möglichkeit des Homeoffice. In der Gastronomie berichten davon nur 16 Prozent der befragten Unternehmen. Differenziert nach Betriebsgröße zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede: Je größer der Betrieb, desto häufiger wurde im Homeoffice ausgebildet. Es ließe sich nur vermuten, dass die Unterschiede mit der Art der beruflichen Tätigkeit korrelieren (ebd., S. 18). Meyer (2021) verweist nun aber darauf, dass es hier zu Erosionstendenzen des betrieblichen Lernortes gekommen ist. Mit der Verlagerung beruflichen Lernens ins Homeoffice haben die beruflichen, betrieblichen Praxisgemeinschaften als Voraussetzung formeller und informeller Lernprozesse an Bedeutung verloren (ebd., S. 23).

Gerade am Anfang der Pandemie seien ihre Folgen für die Berufsausbildung in den meisten der vorliegenden Studien kaum berücksichtigt worden (Ebbinghaus 2021a, S. 4; Ebbinghaus 2021b, S. 102). Instrumente wie das Referenz-Betriebs-System des BiBB ermöglichten eine erste zeitnahe Befragung von Betrieben zu den Auswirkungen der Pandemie auf ihre Geschäftstätigkeit, ihre wirtschaftliche Lage, ihre personelle Lage und auf ihre Ausbildungsaktivitäten (Ebbinghaus 2021a, 2021b). Ziel der Befragung war es, die Ergebnisse vorliegender Studien zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie (z. B. von Biebeler & Schreiber 2020, s. o.) zu ergänzen. Im Vordergrund der Befragung standen die Auswirkungen der Pandemie auf das betriebliche Stellenangebot für das Ausbildungsjahr 2020/2021 und die Ausbildungsabsichten für 2021/2022.

Die Befunde zeigen, dass die Pandemie die deutsche Wirtschaft unerwartet und hart getroffen hatte. Die meisten der befragten 458 Betriebe (rund 80 %; vgl. Ebbinghaus 2021a, S. 7) beschrieben ihre wirtschaftliche Lage vor der Pandemie, im Frühjahr 2020, als sehr gut oder eher gut. Das sagte ein Jahr später, im Frühjahr 2021, noch weniger als die Hälfte der Betriebe. Sie berichteten von Umsatzeinbußen, Auftragsstornierungen, Lieferengpässen und von der Reduktion der Geschäftszeiten (ebd., S. 10). Über die Hälfte der Betriebe sei von Personalausfällen wg. Kinderbetreuung betroffen gewesen. Ebenfalls über die Hälfte der Betriebe hat ihre Mitarbeitenden angewiesen, Zeitguthaben und Überstunden abzubauen oder Urlaub zu nehmen (ebd., S. 12). Interessant sind die betriebsspezifischen Unterschiede im Umgang mit der Pandemie. Es sind überwiegend die größeren Betriebe, die ihre Mitarbeitenden zunächst angewiesen hatten, Zeitkontingente abzubauen (ebd.), was vermutlich nur in Betrieben mit entsprechenden Arbeitszeitmodellen und Erfassungssystemen möglich war. Zudem zeigen sich signifikante Unterschiede in der Betrachtung der Unternehmen nach Kammerzugehörigkeit (ebd.). Auffallend ist, dass Auszubildende meist unverändert weiterbeschäftigt wurden (50 % der befragten Betriebe). Nur ein Viertel der Betriebe gab an, die Auszubildenden ins Homeoffice geschickt zu haben (ebd., S. 14).

Für Ebbinghaus (2021a, S. 18 f.) stellte sich schließlich auch die Frage, inwiefern die Unternehmen, die zu Beginn des Jahres 2020 geplant hatten, im Herbst 2020 auszubilden, dies im Herbst immer noch vorhatten. In welchem Umfang hat die Pandemie die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen beeinträchtigt? Die Frage, ob

sie vor Beginn der Pandemie geplant hatten auszubilden, verneinte knapp ein Fünftel der Betriebe (ebd.; ähnlich für 2021/2022, ebd., S. 19). Dies würde in erster Linie für kleinere Unternehmen und Handwerksbetriebe zutreffen. Ebbinghaus vermutet, dass diese Betriebe ihren Ausbildungswunsch für das nächste Ausbildungsjahr erst im Laufe des Frühjahrs konkretisieren. Durch die im Frühjahr einsetzende Pandemie seien diese Überlegungen obsolet geworden. Von den Unternehmen, die Anfang 2020 geplant hatten im Ausbildungsjahr 2020/2021 auszubilden, hielten 80 Prozent der befragten Unternehmen trotz aller Widrigkeiten und Herausforderungen, welche die Pandemie mit sich brachte, daran fest. Die Befragungsergebnisse verdeutlichen, dass durch die Pandemie die Besetzung der angebotenen Ausbildungsplätze erschwert wurde, z. B. aufgrund von Kontaktbeschränkungen (ebd., S. 19).

Die Frage ist, inwiefern die Corona-Pandemie künftige Ausbildungsabsichten der Unternehmen beeinflusst. Welche Variablen beeinflussen die betrieblichen Ausbildungsabsichten (ebd., S. 21)? Ebbinghaus zeigt, dass Betriebsgröße, aktuelle Ausbildungsaktivitäten und die reale wirtschaftliche Lage Einfluss nehmen auf die betriebliche Ausbildungsbereitschaft. Bei größeren Betrieben ist die Wahrscheinlichkeit, künftig weiter auszubilden, größer als bei kleineren. Betriebe, die aktuell ausbilden, werden sehr wahrscheinlich auch künftig ausbilden. Die Wahrscheinlichkeit sinkt, je umfassender die negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie für den Betrieb sind (ebd., S. 21 f.).

Seit Anfang des Jahres 2021 liegen auch offizielle statistische Befunde der Berufsbildungsberichterstattung und aus der Bilanzierung des Berufsberatungsjahres 2019/2020 der Agentur für Arbeit vor, seit dem Sommer 2021 auch erste Daten für das Beratungsjahr 2020/2021. Darin zeigte sich der – bis dahin nur befürchtete oder sich aus Blitzumfragen bis dahin nur unscharf abzeichnende – deutliche Rückgang von Angebot (-8,8 %) und Nachfrage (-8,9 %) am Ausbildungsstellenmarkt (BiBB 2021a, S. 15) sowie der Rückgang neu abgeschlossener Ausbildungsverträge um insgesamt -11 Prozent (ebd., S. 35). Eckelt (in diesem Band) weist darauf hin, dass – im Unterschied zu früheren Krisen – die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge stärker gesunken ist als das Verhältnis von Angebot und Nachfrage. Ergebnisse der IAB-Befragung „Betriebe in der Covid-19-Krise“ (Bellmann et al. 2021) deuten darauf hin, dass Anfang September 2021 fast 40 Prozent aller angebotenen Ausbildungsplätze nicht besetzt wurden (ebd., S. 3). Dabei sind die Branchen in unterschiedlichem Maße von diesem Rückgang betroffen: Einen besonders hohen Rückgang verzeichnete z. B. die Tourismusbranche (von -58 %). Ein Ausbildungsbereich, der Bereich Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen, berichtete von leichten Zuwächsen (+2,7 %) (BiBB 2021a, S. 174 ff.).

Allerdings müssten diese Werte um pandemieunabhängige Effekte bereinigt werden. Zwar prognostizierte der Berufsbildungsbericht 2020 bereits einen leichten Angebots- und Nachfragerückgang im Vergleich zu 2019. Dieser Rückgang fiel coronabedingt im Rückblick nun jedoch deutlich stärker aus als erwartet (ebd.). Dies wird u. a. mit der unsicheren wirtschaftlichen Lage und der damit einhergehenden sinkenden betrieblichen Ausbildungsbereitschaft begründet (BiBB 2021a, S. 55). Der Nach-

fragerückgang wird auf fehlende Berufsorientierungsangebote und auf die erschwerten Bedingungen in den Bewerbungsverfahren und bei der Zusammenführung von Angebot und Nachfrage zurückgeführt (ebd., S. 208).

Aber auch Positives wird vermeldet: Eine Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) aus dem September 2020 (BiBB 2021b) betont die Stabilität des Berufsbildungssystems in der Krise. Die Zahl der Abschlussprüfungen und die Zahl der bestandenen Abschlussprüfungen sei stabil geblieben. Wider Erwarten sei es nicht zu einem Anstieg der Vertragslösungsquoten gekommen. Diese sei im Jahr 2020 auf 25,1 Prozent gesunken (von 26,9 % im Jahr 2019; vgl. BiBB 2021b, S. 144). Wobei dies eigentlich nicht allzu überraschend ist, stellt doch der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021 auch fest, dass die Lösungsquoten in Krisenzeiten, in Zeiten einer angespannten Ausbildungsmarktlage und einer für Nachfrager:innen ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relation zurückgehen (ebd., S. 143). Grund dafür ist die Sorge der Jugendlichen, die Ausbildung nicht fortsetzen zu können, da es in Krisenzeiten schwieriger ist, eine neue Ausbildung zu finden. Anders formuliert: Ihre Chancen auf einen neuen Ausbildungsplatz sinken (BiBB 2014, S. 169).

Es ist festzustellen, dass die dargestellte negative Entwicklung des Ausbildungsmarktes nicht für alle Bereiche gleichermaßen zutrifft. Die vollzeitschulische Ausbildung reagierte weniger stark auf die Corona-Pandemie als die duale Ausbildung (BiBB 2021a, S. 175; vgl. auch Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 47). Der Bereich Gesundheit, Erziehung und Soziales verzeichnete – wie schon in den Jahren davor – eine leichte Zunahme bei den neu geschlossenen Ausbildungsverhältnissen in Höhe von 2,7 Prozent (BiBB 2021a, S. 174 ff.). Trotz der hohen beruflichen Belastungen durch die Corona-Pandemie und trotz der z. T. kritischen Berichterstattung über die Berufe in diesem Bereich, ihre Beschäftigungsbedingungen usw. verzeichneten die Berufe Altenpfleger:in, Gesundheits- und Krankenpfleger:in sowie Erzieher:in Zuwächse bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (ebd.).

Von der Pandemie, von den damit einhergehenden Lockdowns und dem Wechsel in den Distanz- bzw. Wechselunterricht gingen auch Impulse für die Digitalisierung von Lernen und Lehren aus. Dabei zeigten sich die besonderen Herausforderungen, Belastungen und Defizite der beruflichen Schulen, ihrer Schüler:innen und Lehrkräfte (Boßmann & Steib 2021; Frötschl, Männlein & Neubauer 2021; Lange et al. 2021; vgl. auch Lange et al. in diesem Band). Die „großen Herausforderungen“ bestanden – zusammenfassend – in der Bereitstellung der digitalen Infrastruktur und Hardware. Sie bestanden auch darin, brauchbare Alternativen zu den in der Pandemie überlasteten staatlichen digitalen Angeboten zu finden und sich in diese neuen Anwendungen und Tools einzuarbeiten (Frötschl, Männlein & Neubauer 2021, S. 13). Eine besondere Belastung sei für die Lehrkräfte die fehlende Erfahrung mit digitalen Tools und Instrumenten, die Entwicklung bzw. Erstellung neuer, digitaler Lernmaterialien und ihre Einbettung in didaktische Settings gewesen (ebd.). Gerade auf dieses Defizit wies die Bertelsmann Stiftung bereits im Jahr 2017 hin (Bertelsmann Stiftung 2017, S. 23). Auch die eingeschränkten methodischen Möglichkeiten belasteten die Lehrkräfte während der Pandemie erheblich (Lange et al. 2021, S. 20 f.).

2 Zum vorliegenden Herausgeberband

2.1 Fragestellung

Auch der vorliegende Herausgeberband befasst sich mit der Frage, welche konkreten Konsequenzen die SARS-CoV 19-Pandemie, insbesondere die verschiedenen Lockdown-Phasen, für die berufliche Bildung hat(ten). Zentrale Entwicklungen und ihre Effekte werden bilanziert und reflektiert. Was lief gut, was schlecht? Was ließe sich in einer Zeit nach Corona beibehalten? Was lernen wir für die Zukunft im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien im beruflichen Lernen, für die Gestaltung von Arbeitsprozessen usw.? Insofern verdeutlichen die Beiträge des vorliegenden Bandes nicht nur Defizite und Schwächen im System beruflicher Bildung, sondern verweisen durchaus auch auf Chancen und Potenziale für eine Zukunft ohne Corona bzw. ohne Beschränkungen.

Folgende Fragen und Aspekte sind interessant: strukturelle und organisatorische Fragen; Konsequenzen für Mitarbeiter:innen und Personal; Herausforderungen und Ansätze zur Gestaltung von Lernprozessen; Herausforderungen und Ansätze bei der Betreuung und Förderung besonderer Zielgruppen. Fragestellungen, denen in den Beiträgen des vorliegenden Bandes nachgegangen wird, sind:

- Was bedeutete die Pandemie und die damit einhergehenden Beschränkungen und Verordnungen für die Einrichtungen, ihr Personal und ihre Adressaten bzw. Adressatinnen?
- Mit welchen Problemen wurden die Einrichtungen konfrontiert?
- Was bedeutete es für Adressat:innen und Teilnehmer:innen von beruflichen Bildungsgängen?
- Mit welchen Problemen hatte man gerechnet? Was war überraschend?
- Wie schnell konnten Lösungen und Lösungsansätze erarbeitet und umgesetzt werden?
- Welche konkreten Lösungsansätze wurden entwickelt?
- Wie wurden die spezifischen Probleme/Bedarfe der Adressateninnen und Adressaten berücksichtigt?
- Welche haben sich bewährt und welche nicht?
- Auf welche Entwicklungen konnte zurückgegriffen werden?
- Welche Entwicklungen wurden beschleunigt? Welche wurden abgebrochen?
- In welcher Form wurden die Entwicklungen von staatlicher Seite gefördert, personell oder finanziell unterstützt?
- Welche Wirkung hatten staatliche Förderprogramme?

Oft wird versucht, der Pandemie und der Zeit im Lockdown auch etwas Positives abzugewinnen: Die Menschen würden mehr „zu sich selbst finden“, entschleunigen, sie würden neue Formen der Arbeit und Arbeitsorganisation erproben, z. B. mobiles Arbeiten oder Homeoffice, wieder mehr Zeit für Hobbys, für Lesen und andere Dinge finden, z. B. weil sie nicht mehr pendeln und dadurch Arbeitswege bzw. Zeit für diese Wege sparen. Damit einhergehend würden andere Dinge eine zunehmend größere

Wertschätzung erfahren: Umwelt- und Klimaschutz oder kulturelle Angebote, Letztere insbesondere, weil sie während der Pandemie eben nicht ohne Weiteres verfügbar waren. Die Menschen würden bewusster konsumieren, ihnen seien die Fragilität und die Risiken unserer Lebensweise bewusster geworden usw. Letzteres wird derzeit durch den Krieg in der Ukraine vermutlich noch verschärft.

Gelten entsprechende Beobachtungen nun auch für die berufliche Bildung? Verweist die Pandemie auf Stärken oder Schwächen der beruflichen Bildung und hat Innovationen im beruflichen Lernen hervorgebracht? Welche? Oder ging (geht) es vielmehr darum, die Krise irgendwie zu überstehen, um danach dort wieder ansetzen zu können, wo am 22. März 2020 aufgehört werden musste? Hat die Pandemie auch „alte", ungeklärte, berufs- und machtpolitische Auseinandersetzungen wieder hervorgebracht? Ein typisches Beispiel dafür ist die Ungleichbehandlung von Friseurinnen/Friseuren und Kosmetikerinnen/Kosmetikern (Heisler 2015). Warum durften Friseurbetriebe früher als andere Betriebe wieder öffnen, Kosmetiksalons hingegen nicht?

Mit diesen und anderen Fragen befassen sich die verschiedenen Beiträge des Bandes. Dem Leser und der Leserin wird auffallen, dass die Beiträge zwei Schwerpunkte setzen: (1.) im Bereich des Hochschulstudiums und der Lehrerbildung, (2.) im Bereich des digitalen Lernens in der Berufsschule. Im Kern geht es immer um die Frage, wie lernende Subjekte oder Institutionen mit den besonderen Rahmenbedingungen und den besonderen Herausforderungen der Pandemie umgegangen sind.

2.2 Zu den Beiträgen des Bandes

Die Beiträge sind drei Teilen zugeordnet. Der erste Teil befasst sich mit Fragen zum pandemiebedingten Wandel sowie mit den damit einhergehenden Chancen und Risiken. Der Beitrag von *Dietmar Heisler* referiert zunächst die Ergebnisse studentischer Forschungsbeiträge, die im Wintersemester 2020/2021 und im Sommersemester 2021 entstanden sind. Insgesamt sind das 41 studentische Forschungsarbeiten, die sich mit verschiedenen Fragen zu den Folgen der Corona-Pandemie für die berufliche Bildung in einzelnen Branchen, Ausbildungsbereichen und Berufen befasst haben. Untersucht wurden z. B. die Auswirkungen auf und die Entwicklung des Ausbildungsmarktes, die Wirkung staatlicher Fördermaßnahmen und Folgen/Effekte für den Ausbildungsmarkt, die Folgen für die Struktur und Organisation der Ausbildung in einzelnen Ausbildungsbereichen, Berufsfeldern, Branchen und Berufen (Gastronomie, Veranstaltungsbranche, Metall- und Elektrogewerbe, Baugewerbe, Zahnmedizinische Fachangestellte, IT etc.), die Folgen für die Organisation beruflichen Lernens an den Lernorten bzw. im Distanzlernen, die Effekte für Berufswahl und Angebote zur Berufsorientierung. Sie besitzen unterschiedliche qualitative und quantitative Designs. In 65 Interviews und 135 Fragebögen wurden Auszubildende, Ausbildende und Lehrkräfte verschiedener Berufe, Betriebe und Schulen befragt. Der Beitrag gibt damit zunächst einen sehr breiten thematischen Überblick.

Nach diesem inhaltlich eher breit gefassten Einstieg ins Thema erörtert *Marcus Eckelt* auf der Grundlage der Berufsbildungsstatistik konkrete Auswirkungen der Pandemie auf den Ausbildungsstellenmarkt. Er geht davon aus, dass Probleme des Be-

rufsbildungssystems und ihre Ursachen während der Pandemie – wie unter einem „Brennglas" – besonders deutlich geworden seien. Er stellt fest, dass es insb. im ersten Pandemiejahr zu einem deutlichen Einbruch bei der Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge kam. Im metaphorischen „Brennglas" der Pandemie zeigte sich die besondere Bedeutung der Begleitung des Übergangsprozesses von der Schule in Ausbildung. Eine Vielzahl von Ausbildungsverträgen sei nicht zustande gekommen, weil es zu Einschränkungen der institutionellen Berufsorientierung und -beratung kam. Ein anderer möglicher Grund sei die Unübersichtlichkeit des Berufsbildungssystems, was eine Reform dieses Systems nahelegen würde. Hier habe die Pandemie nun aber das Beharrungsvermögen des Systems und die Unbeweglichkeit bzw. die augenscheinlich fehlende Bereitschaft seiner Akteure zu Veränderungen verdeutlicht. Bedenklich sei, dass es mithilfe des bildungsstatistischen Monitorings nicht möglich sei, den Verbleib der nicht versorgten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu rekonstruieren.[3]

Des Weiteren beschäftigen sich *Thomas Freiling, Astrid Saidi* und *Ralph Conrads* mit der Frage, ob es durch die Pandemie zu einer Wiederbelebung bzw. Intensivierung der Diskussionen zur Lernortkooperation gekommen sei. So konnten die Akteure beruflicher Bildung an den verschiedenen Lernorten (Schule, Betrieb, dritter Lernort) im Distanzlernen während der Pandemie verschiedene Erfahrungen mit der Digitalisierung des Lernens bzw. kommunikativer Prozesse und der Lernortkooperation sammeln. Ihre Schnittstelle war das Homeoffice der Auszubildenden. Die Autorin und die Autoren referieren und diskutieren in ihrem Beitrag dazu empirische Ergebnisse und Daten, die im Projekt „LoK-DiBB" (Bedingungen gelingender Lernortkooperationen im Kontext der Digitalisierung in der beruflichen Bildung) gewonnen wurden.

Während die bisherigen Beiträge auf statistische Daten rekurrieren oder empirisch ausgerichtet sind, sind die folgenden Beiträge dieses Teils eher als theoretisch-konzeptionell zu beschreiben: *Marianne Friese* und *Rita Braches-Chyrek* befassen sich mit den Folgen der Pandemie für Frauen in Care-Berufen. Vor allem für sie hätten sich Widersprüche verschärft, die aus ihrer „doppelten Vergesellschaftung" in Beruf und Lebenswelt resultieren. Bspw. wäre doch zu vermuten gewesen, dass die historische Ungleichheit der Genderstrukturen des Berufssystems mit der Pandemie und insbesondere in den viel beklatschten systemrelevanten Pflegeberufen ins Wanken geraten ist, allerdings bestünden erheblich Zweifel, dass den Forderungen nach der Aufwertung weiblicher Arbeit Folge geleistet wird. Die Autorinnen stellen in ihrem Fazit fest, dass die überwiegend von Frauen geleistete „Sorgearbeit" in beruflichen und privaten Bereichen „einerseits als Motor der gesellschaftlichen Transformation wirksam wird, andererseits zu Modernisierungsfallen aufgrund genderspezifischer

3 Zur Übergangsliteratur kann hier beispielsweise auch auf die von Langenkamp und Linten vorgelegte Auswahl-Bibliografie des BIBB zum Thema hingewiesen werden: Langenkamp, Karin/Linten, Markus (2021): Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle. Zusammenstellung aus dem VET Repository, Version: 8.0, Juli 2021 (herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. →Zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsbildung haben die beiden Autoren ebenfalls eine aktuelle Zusammenstellung vorgelegt (*dies.* 2022: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsbildung. Zusammenstellung aus dem VET Repository, Version: 2.0, Januar 2022, Bonn.)

Ungleichheitsstrukturen führt". Genderbezogene Dynamiken in historisch gewachsenen Strukturen hätten sich in der aktuellen Krise verschärft.

Ausgehend von einer historischen Betrachtung der Entstehung des Büros als Arbeitsplatz bzw. „spezifischer Arbeitsumwelt" und sozialem Raum diskutieren *Ulrike Buchmann* und *Ina Scheffler* die Veränderung dieses Raums im Zuge des Wandels der Arbeitswelt. Zunächst hätte die Arbeitsteilung zu einer „Entmischung" von Privatem, Wirtschaft und Arbeitswelt bzw. -raum geführt. Damit ging die Versachlichung und Rationalisierung der Arbeit mit dem Ziel der sozialen Kontrolle, Überwachung und Effizienzsteigerung einher. Die Entwicklung des Dienstleistungssektors während der zweiten industriellen Revolution hatte die Ausweitung administrativer, verwaltender Arbeiten zur Folge, deren Arbeitsplatz das Büro war. Die Pandemie hätte nun Entwicklungsprozesse beschleunigt und dynamisiert, die im Wandel der Arbeitswelt, in ihrer sozialen und technologischen Entwicklung bereits angelegt waren: Arbeit im Open Space, die Arbeit mit EDV-Anlagen, das Homeoffice usw. Die Pandemie biete nun eine politische Gelegenheitsstruktur, in der über eine bildungstheoretisch fundierte „Neuinszenierung" der Arbeit im Büro diskutiert werden könne.

Der zweite Teil des Bandes befasst sich mit den Folgen der Pandemie für Studium und akademische Ausbildung. Gerade in den öffentlichen Debatten wurden die Folgen der Pandemie für Studierende meist vernachlässigt. Dabei waren auch sie von den Folgen der Pandemie betroffen. Faktisch über Nacht wurden Hochschulen geschlossen und das Lernen in den digitalen Raum verlagert. Aber nicht nur das, im Grunde ist alles, oder das meiste von dem, wodurch sich studentisches Leben an einer Hochschule und Studienkultur an einer Präsenzuniversität bzw. -fachhochschule auszeichnet, weg- oder zusammengebrochen: Diskursräume, Interaktionsmöglichkeiten sowie soziale Kontakte und Beziehungen.

Das Hauptaugenmerk der Beiträge dieses Teils liegt auf der Gruppe der Lehramtsstudierenden. *Carina Caruso*, *Marike Bruns* und *Christian Harteis* formulieren, dass es infolge der Pandemie zu einer „Zwangsdigitalisierung" kam, weil Präsenzformate der Hochschullehre durch digital gestützte Settings ersetzt sowie Alternativen zur Kommunikation und für das gemeinsame Arbeiten und Lernen in Präsenz gefunden werden mussten. Sie gehen aber auch davon aus, dass gerade Lehramtsstudierende von dieser Situation profitierten, weil sie sich nun digitalisierungsrelevante Kompetenzen, Medienkompetenzen und medienerzieherische Kompetenzen aneignen konnten.

Katrin Klingsieck, *Sabrina Sommer* und *Justine Patrzek* befassen sich mit der Frage, inwiefern das Erleben des ersten Corona-Semesters (Sommersemester 2020) durch Resilienz und akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden beeinflusst wurde. Dafür wurden 874 Studierende der Universität Paderborn mit einem Onlinefragebogen befragt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Studierenden mit dem „ersten Onlinesemester" weniger zufrieden waren als mit dem letzten, vorangegangenen Präsenzsemester (Wintersemester 2019/2020). Ausschlaggebend dafür scheint zu sein, dass das Arbeitspensum als höher erlebt wurde, das Lernen schwerer fiel und die Kontaktmöglichkeiten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen deutlich schlechter

waren. Die Autorinnen zeigen aber auch, dass ein kleinerer Teil der Studierenden von der Situation im Distanzlernen profitierte.

Mit den Grenzen des Lernens und Studierens auf Distanz beschäftigen sich auch *Matthias Vonken*, *Sabrina Kupka* und *Marianne Pforr*. Die Autorinnen und der Autor befassen sich mit der Frage, wie sich Lernen durch den plötzlichen Wechsel von Präsenz- zu Distanzlernen verändert hat. Dafür befragten sie Studierende der Universität Erfurt. Sie konstatieren auf der Grundlage ihrer Befragungsergebnisse, dass die Bildungspolitik gut beraten sei, nicht lediglich auf das technisch Mögliche zu rekurrieren, sondern sich bewusst zu werden, dass Lernen auch deutliche Zusammenhänge mit dem Lernort und allen damit zusammenhängenden Implikationen hat. Bspw. gingen mit der Vermischung von Lern- und Lebensort Belastungen einher (vgl. dazu auch den Beitrag von Buchmann und Scheffler). Physische Abwesenheit ließe sich nicht durch virtuelle Anwesenheit ersetzen.

Abschließend richten *Marike Bruns, Carina Caruso* und *Luisa Ackermann* ihren Blick im letzten Beitrag dieses Teils auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung, auf den Vorbereitungsdienst und das Belastungserleben der Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst. So hätte die Pandemie zu gravierenden Veränderungen und Einschnitten geführt, da die Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes an die Anforderungen der Pandemie angepasst werden mussten. Das führte u. a. dazu, dass der zu leistende Unterricht nicht an der Schule stattfand, sondern in digitaler Form, als Distanzunterricht. So fanden sich die Referendarinnen und Referendare in einer Situation wieder, auf die sie nicht vorbereitet waren. Daraus resultierten Belastungen und Unsicherheiten, die die Autorinnen in ihrer Interviewstudie untersuchen. Damit leitet dieser Beitrag nun auch über in den schulischen Alltag, dem sich der nächste Abschnitt des Bandes widmet.

In den öffentlichen Debatten und wissenschaftlichen Diskursen wird meist davon ausgegangen, dass die Pandemie Probleme und Herausforderungen des Bildungssystems, insb. zum Stand der Digitalisierung von Lernen, offenlegte (s. o.). Es wird konstatiert, dass die Pandemie (a) den aktuell – zu Beginn der Pandemie – eher defizitären Zustand des Bildungssystems noch einmal verdeutlichte und (b) Entwicklungen zu deren Bewältigung katalytisch befördert habe. Für Lehrkräfte an beruflichen Schulen ging es um die Aufrechterhaltung des Lehrbetriebes unter den besonderen Rahmenbedingungen der Pandemie. Für Lehrkräfte gingen damit auch Belastungen einher, die aus den sich ständig ändernden staatlichen Vorgaben und Bestimmungen resultierten: Schulschließungen, Wechsel von Distanz- in Wechselunterricht und zurück, Schwierigkeiten mit der technischen Infrastruktur, Einhaltung von Hygienebestimmungen, Entwicklung neuer Lernmaterialien und Lehrkonzepte. *Silke Lange u. a.* formulieren es in ihrem Beitrag sehr treffend: „Aus dem sozialen Beruf der Lehrkraft, der bis dahin ohne ein persönliches Miteinander und den direkten Austausch nicht auskam, wurde plötzlich ein Büroberuf im heimischen Umfeld.“ Sie mussten dabei nicht nur ihre Schüler:innen unterrichten, sondern z. T. eben auch ihre eigenen Kinder im Homeschooling. Auch hier kann von doppelter Vergesellschaftung gesprochen werden (vgl. auch Friese und Braches-Chyreck). Die damit einhergehenden Be-

lastungen und Probleme untersuchen Silke Lange und ihre Mitautorinnen und -autoren in ihrem Beitrag auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung genauer. Sie geben einleitend auch einen guten Überblick zum zeitlichen Verlauf der Pandemie in den niedersächsischen Schulen. In den Befragungsergebnissen fällt auf, dass die befragten Lehrkräfte im Hinblick auf ihre persönliche Situation und auch die Situation im Unterricht eine Veränderung wahrnehmen, diese aber augenscheinlich eher positiv einschätzen. Der Umgang mit der persönlichen Situation fiel leichter als mit der unterrichtlichen Situation. Kontaktbeschränkungen, die Mehrarbeit durch den Distanzunterricht, methodisch-didaktische Anforderungen sowie die Sorge vor einer Infektion bzw. – im weiteren Verlauf der Pandemie – davor, diese weiterzutragen, stellen die größten Belastungen für die befragten Lehrkräfte dar.

Für *Karl-Heinz Gerholz* und *Philipp Schlottmann* geht es anschließend eher um die Frage, wie Schulen und Lehrkräfte den digitalen Wandel in den beruflichen Schulen bewältigen. Diese digitale Transformation der beruflichen Schulen habe nicht erst mit der Corona-Pandemie begonnen. Die Autoren gehen davon aus, dass die Schulen der verschiedenen beruflichen Fachrichtungen diesen Wandel unterschiedlich gut bewältigen. Es läge nahe, dass berufliche Schulen mit einer höheren technischen Affinität ihrer beruflichen Fachrichtung diesen Wandel anders, u. U. sogar besser bewältigen können als andere Schulen bzw. als andere berufliche Fachrichtungen. Die Autoren vergleichen in ihrem Beitrag den gewerblich-technischen Bereich mit dem kaufmännisch-verwaltenden und dem gesundheitlich-pflegerischen Bereich.

Dazu lassen sich die nun folgenden Beiträge durchaus als Konkretisierungen oder Vertiefungen lesen: *Gabriela Jonas-Ahrend, Mats Vernholz* und *Katrin Temmen* beschäftigen sich auf der Grundlage der Ergebnisse studentischer Forschungsarbeiten intensiv mit den Folgen der Pandemie für schulische Lernprozesse in der industriellen dualen Metall- und Elektroausbildung. *Uwe Kirschberg,* Schulleiter eines Staatlichen Berufsschulzentrums für gewerblich-technische Berufe in Thüringen, ergänzt diese Perspektive durch einen fundierten Erfahrungsbericht aus der Schulpraxis. *Hugo Kremer* und *Marie-Ann Kückmann* untersuchen die Folgen der Pandemie und der damit einhergehenden digitalen Transformation von Lernen auf das konkrete Handeln von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern an kaufmännischen Berufskollegs in NRW. *Christian Sommer* und *Daniela Szczesny* untersuchen dies weiterführend am konkreten Beispiel der Ausbildung von Verkäuferinnen bzw. Verkäufern und Einzelhandelskaufleuten. Diese waren nicht nur im schulischen Lernen, sondern auch in der betrieblichen Praxis, bedingt durch die besonderen Auflagen und Bestimmungen im Einzelhandel, im besonderen Maße von der Pandemie betroffen. Ähnlich auch der Bereich der Gesundheitspflege, mit dem sich *Marisa Kaufhold* und *Bärbel Wesselborg* befassen.

Die Autorinnen und Autoren im letzten Teil befassen sich mit dem Bereich der beruflichen Förderung und Ausbildung in außerschulischen Einrichtungen der Berufsausbildung und Weiterbildung. *Sebastian Ixmeier* und *Gero Scheiermann* richten ihren Blick auf die berufliche Rehabilitation und Wiedereingliederung langzeitarbeitsloser Personengruppen. Es liegt auf der Hand, dass Menschen mit Beeinträchti-

gung und Langzeitarbeitslose als besonders vulnerable Gruppen am Arbeitsmarkt von der Pandemie in besonderem Maße betroffen waren. Leidtragende der Pandemie seien aber nicht nur die betroffenen Personen selbst, sondern auch die für ihre Wiedereingliederung zuständigen Institutionen, das sind Berufsförderungswerke, Berufsbildungswerke und Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Auch sie waren von Schließungen und Hygieneauflagen betroffen. Die Spezifik der hier ausgebildeten Zielgruppen nicht zuletzt im Hinblick auf deren Betreuungs- und Unterstützungsbedarfe erschwerte den Umstieg in eine digitale Distanzlehre. Für die Autoren stellt sich die Frage, wie eine langfristige und ganzheitliche Teilhabeförderung unter Krisenbedingungen und unter Berücksichtigung der Förderbedarfe der Zielgruppen gelingen kann.

Passend dazu berichten die dann folgenden Beiträge aus der Praxis, wie verschiedene Einrichtungen mit den Herausforderungen der Pandemie umgegangen sind. *Markus Schäfer* und *Sven Winter* berichten aus der Perspektive von Bildungsträgern in der beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe. Sie befürchten, dass insbesondere benachteiligte Jugendliche, also junge Menschen mit Migrationshintergrund, mit Lernbeeinträchtigungen, mit schwierigen sozioökonomischen und sozioökologischen Rahmenbedingungen des Aufwachsens durch die Situation während der Pandemie zusätzlich benachteiligt wurden. Sie berichten, wie Bildungseinrichtungen unter diesen besonderen Rahmenbedingungen Jugendliche gefördert haben: Wie wurden Lernprozesse gestaltet? Wie wurde die Kommunikation mit dem Bedarfsträger organisiert? Wie wurden die Kontakte zu Jugendlichen aufrechterhalten? Wie wurden Beratung und Betreuung organisiert? *Peter Bakker* und *Sabine Oertel-Sieh* berichten dazu aus den Erfahrungen Hamburger Produktionsschulen, *Stefan Krümmel* berichtet aus Befragungsergebnissen in einem Handwerkerbildungszentrum.

Insgesamt sollen die verschiedenen Beiträge die Befundlage zu den Folgen der Pandemie für die berufliche Bildung erweitern. Dazu gehört insbesondere der Bereich der außerschulischen Bildung und der freien Bildungsträger. Etwas selbstkritisch müssen die Herausgeber darauf hinweisen, dass es ihnen nicht gelungen ist, mit den Beiträgen alle Bereiche und Berufsfelder abzudecken. Folglich liegt ein Schwerpunkt des Bandes in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften, im Bereich der Digitalisierung schulischen Lernens insb. im gewerblich-technischen, im kaufmännischen und im pflegerischen Bereich. Genauso kommt die Perspektive auf die Gestaltung beruflichen Lernens im Betrieb viel zu kurz. Gerade hier stellt sich die Frage, wie der praktische, betriebliche Teil der Ausbildung in der Pandemie umgesetzt wurde. In welchen Geschäftsprozessen und Tätigkeiten werden Auszubildende ausgebildet? Wie geht das eigentlich, wenn die Aufträge fehlen? Wie ist eine praktische Ausbildung unter verschärften Hygieneauflagen möglich? Von wem werden junge Menschen ausgebildet, wenn Mitarbeiter:innen und Ausbilder:innen in Kurzarbeit sind. Welche Ansätze und Modelle wurden entwickelt, um fehlende Erfahrungsräume, fehlende Aufträge zu kompensieren? Dazu weist der vorliegende Band auf die Desiderate hin und will gleichsam so auch einladen, hier anzuknüpfen.

Literatur

Anger, C. & Plünnecke, A. (2020): Homeschooling und Bildungsgerechtigkeit. *IW-Kurzbericht 44/2020*. Köln.

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2021): *Situation am Ausbildungsmarkt. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt (November 2021)*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/Blickpunkt-Arbeitsmarkt-Ausbildungsmarkt20-21.pdf?__blob=publicationFile&v=17 (Zugriff am 14.12.2021).

Bellmann, L., Ebbinghaus, M., Fitzenberger, B. et al. (2021): Der Mangel an Bewerbungen bremst die Erholung am Ausbildungsmarkt. *IAB-Forum*. Nürnberg: o. V. Online: https://www.iab-forum.de/der-mangel-an-bewerbungen-bremst-die-erholung-am-ausbildungsmarkt/?pdf=23992 (Zugriff am 19.12.2021).

Bellmann, L., Kagerl, C., Koch, T. et al. (2020a): Kurzarbeit ist nicht alles: Was Betriebe tun, um Entlassungen in der Krise zu vermeiden, *IAB-Forum 25. September 2020*. Online: https://www.iab-forum.de/kurzarbeit-ist-nicht-alles-was-betriebe-tun-um-entlassungen-in-der-krise-zu-vermeiden/ (Zugriff am 24.09.2021).

Bellmann, L., Gleiser, P., Kagerl, C. et al. (2020b): Potenzial für Homeoffice noch nicht ausgeschöpft, *IAB-Forum 21. Dezember 2020*. Online: https://www.iab-forum.de/potenzial-fuer-homeoffice-noch-nicht-ausgeschoepft/ (Zugriff am 07.09.2021).

Bertelsmann Stiftung (2017): *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter.* Gütersloh: o. V. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/ublikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf (Zugriff am 19.12.2021).

Biebeler, H. & Schreiber, D. (2020): *Ausbildung in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe*. Leverkusen: Verlag B. Budrich. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16929 (Zugriff am 24.09.2021).

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021a): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf (Zugriff am 14.12.2021).

BiBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2021b): *Trotz Corona-Pandemie: Erfolgreiche Ausbildungsverläufe in der dualen Berufsausbildung! Pressemitteilung 27/2021 vom 20.09.2021*. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pmvertragsloesungsquote.pdf (Zugriff am 16.12.2021).

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2014): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Zugriff am 14.12.2021).

Boßmann, M. & Steib, C. (2021). Lernmanagementsysteme im Kontext hybriden Lernens. Eine Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes am Beispiel des Szenarios B während der Covid-19-Pandemie. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 75 (192)*, 4–7.

Doepke, M. & Zilibotti, F. (2019): Love, Money, and Parenting: How Economics Explains the Way We Raise Our Kids, Princeton University Press.

Dohmen, D. (2020): Berufsausbildung in Krisenzeiten nachhaltig unter Druck. Was bedeutet die Corona-Krise für die Berufsbildung? *FiBS Forum (73)*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). Online: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/FiBS_Forum_073_Berufsausbildung_unter_Druck_200817_final_200817.pdf (Zugriff am 16.12.2021).

Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021): Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung. *FiBS-Forum (76)*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). Online: https://www.fibs.eu/fileadmin/dev/FiBS-Forum_076_Generation_Corona_210322_final_mit_Deckblatt.pdf (Zugriff am 16.12.2021).

Ebbinghaus, M. (2021a): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Betriebe und Ausbildung: Ergebnisse einer zwischen September und Oktober 2020 durchgeführten Betriebsbefragung mit dem Referenz-Betriebs-System*. Bonn: BiBB. Online: https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185657 (Zugriff am 08.12.2021).

Ebbinghaus, M. (2021b): Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf Betriebe und ihre Ausbildung? Ergebnisse einer zwischen September und Oktober 2020 durchgeführten Betriebsbefragung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ZBW*, 117 (1), 101–126.

Eickelmann, B., Massek, C. & Labusch, A. (2019): *ICIL 2018 #Deutschland -Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.

Faßhauer, U. (2020): Coronakrise als Katalysator für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 74(185)*, 1–2.

Faßhauer, U. & Gerholz, K.-H. (2021): Hatte Sisyphos Visionen? – Ein Ausblick auf die post-pandemische Berufsbildung. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 75(192)*, 2–3.

Frötschl, C., Männlein, P. & Neubauer, J. (2021): Vom Lockdown bis zum Hybridunterricht. Eine Fallstudie zum Umgang mit der Corona-Pandemie an der Bamberger Business School. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 75(192)*, 12–14.

Heisler, D. (2015): *Berufsideal und moderner Arbeitsmarkt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Huebener, M. & Schmitz, L. (2020): Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? Berlin: DIW.

Köhn, V., Fricke, K., Todorova, M. & Windt, A. (2020): Disparitäten bei Grundschulkindern bezüglich computer- und informationsbezogener Kompetenzen im Bereich Produzieren und Präsentieren. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 13*, 47–64.

Lange, S., Taphorn, I., Taphorn, W. et al. (2021): Lehren in Corona-Zeiten. Perspektiven von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog,* 75(192), 19–21.

MAGS - Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote*. Düsseldorf: MAGS. Online: https://broschuerenservice.nrw.de/default/shop/Kein_Abschluss_ohne_Anschluss./3 (Zugriff am 28.01.2022).

Meyer, R. (2021): Kompetenzentwicklung jenseits des Betriebes?! Grenzen der digitalen Transformation durch Arbeiten im Homeoffice. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 75(192),* 22–24.

Next:public Beratungsagentur (2020): *Verwaltung in Krisenzeiten. Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Öffentlichen Dienst*. Berlin: o. V. Online: https://nextpublic.de/wp-content/uploads/2020/12/Studie_Verwaltung_in_Krisenzeiten.pdf (Zugriff am 13.12.2021).

Schnitzler, A., Tschöpe, T., Volvakov, I. et al. (2021): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Ausbildung von Medizinischen Fachangestellten: Ergebnisse einer Auszubildendenumfrage*. Leverkusen: Verlag B. Budrich. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17386 (Zugriff am 24.09.2021).

Seibert, H., Wiethölter, D. & Schwengler, B. (2021): Beschäftigungsentwicklung von Helfertätigkeiten. Starker Einbruch in der Corona-Krise. *IAB-Kurzbericht*, 16. Bielefeld: wbv Publikation.

Berufsausbildung in der Corona-Pandemie: Befunde studentischer Forschungsprojekte

Dietmar Heisler

Abstract

Seit über zwei Jahren hat die COVID-19-Pandemie Deutschland fest im Griff, mit weitreichenden Folgen für alle Bereiche der Berufs- und Arbeitswelt, so auch für die berufliche Bildung. Damit, mit den Folgen der Pandemie für Berufsorientierung, duale Berufsausbildung, vollzeitschulische berufliche Bildungsgänge, für Studium usw., befasst sich der vorliegende Beitrag. Er referiert Ergebnisse studentischer Forschungsprojekte, die sich mit den Folgen der Corona-Pandemie für die verschiedenen Bereiche beruflicher Bildung im Rahmen eines Forschungskolloquiums befasst haben. Die Ergebnisse zeigen nicht nur, wie unterschiedlich Berufe und Branchen von der Krise betroffen waren und damit umgegangen sind, sondern geben auch Hinweise auf notwendige Weiterentwicklungen zur Verbesserung der Resilienz von Branchen, Berufen, Betrieben und ihrer Ausbildung. Sie verdeutlichen Entwicklungspotenziale, aber auch Schwächen des Berufsbildungssystems.

Schlagworte: Lockdown, Ausbildung, Berufsorientierung, Berufswahl, studentische Arbeiten

For over two years, the COVID-19 pandemic has had Germany under firm control, with far-reaching consequences for all areas of vocational education and training. The following text deals with the consequences of the pandemic for vocational orientation, dual vocational education and training, full-time vocational educational courses, degree courses etc. by presenting results of student research projects on the consequences of the pandemic for various fields of vocational education and training, carried out within the context of a research colloquium. The findings do not only show how differently professions and professional sectors have been affected by the pandemic and have dealt with the situation but also indicate necessary developments to increase resilience in various trade sectors, professions, businesses, and in vocational training. The results highlight development potentials but also weaknesses of the vocational education and training system.

Keywords: vocational training, vocational orientation, vocational choice, student research projects

1 Einleitung

Die Corona-Pandemie prägte die wissenschaftlichen Diskurse der letzten beiden Jahre und markierte gesellschaftliche Konfliktlinien. Versuche, die Pandemie wirksam einzudämmen, durch Corona-Verordnungen, Hygienevorschriften, Grenzschließungen und Lockdowns, führten zeitweise zu erheblichen gesellschaftlichen Spannungen und zu wirtschaftlichen Einschränkungen. Die Folgen der Pandemie für die Wirtschaft sind deutlich spürbar – auch aktuell, rund zwei Jahre nach Ausbruch der Pandemie: Folgen sind nicht zuletzt die aktuell steigende Inflationsrate, die Unterbrechung von Lieferketten und ein Rückgang der Produktion, auch ausgelöst durch Teile- und Fachkräftemangel, infolgedessen es zu längeren Lieferzeiten und Lieferengpässen usw. kommt. Exemplarisch dafür ist der Mangel an Baustoffen, insb. an Holz sowie an Halbleitern. Im Einzelhandel sorgte die pandemische Lage, die Einführung von 3G- (Geimpft, Getestet, Genesen) und den verschärften 2G- und 2G-Plus-Regelungen zu einer Verschlechterung der Verbraucherstimmung und zu deutlichen Umsatzeinbußen.[1] In der weiteren Folge kam es zu vorübergehenden Betriebsschließungen, zu Kurzarbeit und zur Entlassung von Beschäftigten. Besonders betroffen sind davon der stationäre Einzelhandel und auch die Gastronomie, die Tourismusbranche, die Baubranche, der Automobilsektor u. a.

Allerdings wäre es zu kurz gedacht, diese Entwicklungen ausschließlich auf die Pandemie zurückzuführen. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass auch die Diskussionen zum weltweiten Klimawandel, die Energie- und Mobilitätswende sowie politische Krisen, z. B. der Brexit, der aktuelle Krieg in der Ukraine, die Sanktionen für Russland, die angespannten Beziehungen zwischen Deutschland, der EU und China, der Handelskonflikt zwischen den USA und China usw., unser wirtschaftliches Handeln, Konsum und Kaufentscheidungen beeinflusst haben.

Das alles blieb für die Berufsausbildung nicht ohne Folgen. Die coronabedingten Einschränkungen des wirtschaftlichen Lebens hätten eine „Krise im Beschäftigungssystem mit einschneidenden Auswirkungen auf das Aus- und Weiterbildungsgeschehen" gehabt (Ertl 2021, S. 3). Aber auch im Berufsbildungssystem und insb. in der dualen Berufsausbildung zeigten sich bereits vor der Pandemie verschiedene Herausforderungen, Krisensymptome und Reformbedarfe. Dazu zählten u. a. die Forderung nach mehr Inklusion in der Berufsausbildung (Enggruber 2018; Heisler & Lippegaus 2020), das Problem der Benachteiligung von Jugendlichen am Übergang in Ausbildung und die Integration geflüchteter junger Menschen in Ausbildung als Folge der Flüchtlingskrise in den Jahren 2015 und 2016 (Scheiermann & Walter 2016). Nicht zu vergessen, stellt schließlich auch die Digitalisierung eine der aktuellen Herausforderungen dar (vgl. die Beiträge in Buchmann & Cleef 2020; Heisler & Meier 2020). Für die Bewältigung der genannten und anderer Herausforderungen der modernen Arbeitswelt wurde bereits 2018 die Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digi-

1 Vgl. online unter https://einzelhandel.de/presse/aktuellemeldungen (14.12.2021).

talen Arbeitswelt eingesetzt, die im Frühjahr 2021 ihren Abschlussbericht vorlegte (Enquete-Kommission 2021).

Geprägt werden die aktuellen Debatten durch den deutlichen Rückgang der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im dualen System. Dieser Rückgang wird als problematische „quantitative Grunddynamik“ im dualen Ausbildungssystem beschrieben (Seeber et al. 2019, S. 59). Zwischen 2008 und 2017 ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bereits um 15 Prozent gesunken (ebd.; vgl. auch Dohmen 2020, S. 10 ff.). 2019 fiel die Zahl der Neuverträge unter 500.000 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 152). Als eine Ursache für diese Entwicklung werden regionale und branchenbezogene Passungsprobleme zwischen Stellenangebot und Nachfrage genannt (vgl. Seeber et al. 2019, S. 59 ff.): Während in einigen Regionen Ausbildungsplätze aufgrund fehlender oder nicht geeigneter Bewerber:innen nicht besetzt werden können, gibt es in anderen Regionen zu wenig Lehrstellenangebote. Ähnliche Unterschiede lassen sich auch in einer berufsspezifischen Betrachtung feststellen: Während die einen Berufe besonders stark nachgefragt werden, z. B. Kosmetiker:in, Tierpfleger:in, Mediengestalter:in, klagen die anderen über zu wenige oder fehlende Bewerbungen und unbesetzte Ausbildungsstellen, z. B. Fleischer:in und Fachverkäufer:in im Lebensmittelhandwerk (BiBB 2021a, S. 26). Nicht nur die Nachfrage gehe zurück, sondern auch das Ausbildungsvolumen bzw. die betriebliche Ausbildungsleistung insgesamt. Allerdings seien die Ausbildungsbereiche auch davon unterschiedlich stark betroffen (Seeber et al. 2019, S. 62).[2]

Insgesamt scheint die duale Ausbildung gegenüber anderen schulischen und akademischen Bildungsgängen an Attraktivität zu verlieren (Mischler 2017). Dies führte im Vergleich der letzten Jahre zu einem kontinuierlichen Rückgang der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 132; BiBB 2021a, S. 9). Anders bei den Studienanfängerinnen und -anfängern: 2013 war die Zahl der Erstimmatrikulierten erstmals höher als die Zahl der Ausbildungsanfänger (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 98 f.). *Einerseits* wird dies als positive Folge der „Bildungsexpansion“ gesehen (z. B. Esser 2013, S. 3; Mischler 2017, S. 12 f.). Allerdings blieb diese für das duale Ausbildungssystem scheinbar ohne positive Effekte, weil die Gewinner:innen dieser Expansion sich augenscheinlich eher für eine akademische oder vollzeitschulische Ausbildung und nicht für eine duale Ausbildung entscheiden. Folglich gingen im dualen System die Bewerber:innenzahlen und die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zurück (ebd.). *Andererseits* wird deshalb auch eher kritisch vom „Akademisierungswahn“ gesprochen (Nida-Rühmelin 2014), weil demgegenüber die Zahl der Studienanfänger:innen gestiegen ist, anscheinend vor allem zu Lasten der dualen Ausbildung.

2 Einen ausführlichen Überblick und Analyse zur Lage am Ausbildungsmarkt gibt auch der Beitrag von Markus Eckelt in diesem Band. Er zeigt auch, dass zumindest der Nachfragerückgang augenscheinlich nicht überraschend kam, die Corona-Pandemie hätte jedoch die Intensität dieses Rückgangs verschärft und zu einer neuen Qualität des Rückgangs geführt, weil die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge stärker zurückging als Angebot und Nachfrage. Seine These: Die bestehenden Passungsprobleme wurden verschärft, weil die Ausbildungssuchenden aufgrund der Corona-Beschränkungen weitestgehend auf sich gestellt waren. Darauf soll auch im vorliegenden Beitrag noch eingegangen werden.

Es wird nun befürchtet, dass die Pandemie, die damit einhergehenden Einschränkungen und ihre wirtschaftlichen Folgen die ohnehin bestehenden Krisenerscheinungen, insb. den beschriebenen Mismatch und den Bewerber:innenrückgang, verschärft haben und perspektivisch weiter verschärfen, z. B. weil nicht von einer schnellen wirtschaftlichen Erholung, wie nach der Finanzkrise 2009, ausgegangen werden kann (Dohmen 2020, S. 12). Dafür sprechen inzwischen auch die vorliegenden Befunde der Arbeitsmarkt- und der Berufsbildungsberichterstattung (BA 2021; BiBB 2021a). Sie zeigen, dass die derzeitigen quantitativen Entwicklungen des Ausbildungsstellenmarktes hinter denen von vor der Pandemie zurückbleiben.

Neben den quantitativen Folgen für den Ausbildungsmarkt werden auch gesamtgesellschaftlich weitreichende soziale Folgen erwartet: Erst im Laufe der kommenden Jahre wird sich zeigen, welche Folgen Hygienemaßnahmen, Schulschließungen, Kontaktbeschränkungen, Distanzlernen usw. für Kinder und Jugendliche mittel- und langfristig im Hinblick auf ihre Gesundheit, gesellschaftliche Teilhabe, Bildungsstand, das Erreichen von Abschlüssen, den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung haben werden (OECD 2021). Dohmen, Hurrelmann und Yelubayeva (2021, S. 56 f.) sprechen von einer „Generation Corona“. Damit sind Kinder und Jugendliche gemeint, die auf die Angebote von Kitas und Schulen angewiesen sind, weil sie in ihrem Herkunftsmilieu, in ihrer Familie, kaum entwicklungsförderliche Bedingungen vorfinden und durch Schulschließungen und Distanzlernen während der Pandemie zusätzlich benachteiligt werden. Infolgedessen verschlechtern sich nicht nur ihre Chancen im Bildungssystem, sondern auch ihre Startchancen am Übergang in Ausbildung und am Arbeitsmarkt (ebd.).

Andere Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass eine pandemiebedingte Flexibilisierung und Digitalisierung der Arbeit, ihre Verlagerung ins Homeoffice nicht nur die gesellschaftliche, berufsbezogene Spaltung verschärft, sondern auch die Ungleichbehandlung von Mann und Frau (Hauschild & Rühling 2021). Als Grund dafür wird die Verteilung der Care-Arbeit in der Familie genannt. Während Männer die mit der Pandemie einhergehende Flexibilisierung der Arbeitsformen nutzen würden, um ihre Erwerbsarbeit auszuweiten, würden Frauen die digitalen Arbeitsformen nutzen, um private und familiäre Pflichten besser wahrzunehmen. Diese Entwicklung berge die Gefahr, die traditionelle Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern zu verstärken (ebd., S. 26).

Mit der Pandemie ging aber auch die Hoffnung einher, dass anstehende Reformen und Weiterentwicklungen, zuvorderst die Digitalisierung, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Lernortkooperation, Professionalisierung des Ausbildungspersonals sowie andere didaktische und strukturelle Innovationen beruflicher Bildung, befördert wurden. Das zeigen auch die Beiträge des vorliegenden Bandes. Die Krise könnte also nicht nur Defizite verdeutlicht oder verschärft, sondern auch katalytisch auf die Weiterentwicklung der Berufsbildung gewirkt haben (Faßhauer 2020; Faßhauer & Gerholz 2021).

Mit der Frage nach den konkreten Folgen der Corona-Pandemie für die Berufsbildung, für die verschiedenen Berufe, Institutionen, Bildungsgänge, Betriebe usw. in Berufswahl, Berufsvorbereitung und Ausbildung befassten sich auch 41 studentische

Forschungsprojekte, die von 89 Studierenden im Lehramtsstudium Berufskolleg im Wintersemester 2020/2021 und im Sommersemester 2021 an der Universität Paderborn umgesetzt wurden. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den zentralen Ergebnissen dieser Arbeiten.

2 Fragestellungen und vorliegendes Datenmaterial

Die insgesamt 41 Projektarbeiten befassten sich mit Fragen zu den Folgen der Corona-Pandemie für die Berufsausbildung. Genauer:

- Acht Studien befassten sich mit Fragestellungen zur *Berufsorientierung und Berufswahl*: Welche Folgen hatte die Pandemie …
  - für den (regionalen) Bewerber:innenmarkt?
  - für schulische Berufsorientierungsangebote?
  - für den Mismatch am Übergang Schule – Beruf?
  - für die Durchführung von Berufswahlmessen?
  - für die Förderung der Berufsorientierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Beeinträchtigungen?
- 21 Studien befassten sich mit Fragen zu den Pandemiefolgen in der *Berufsausbildung* in verschiedenen Berufen und Branchen:
  - Folgen der Pandemie im Vergleich industrieller und handwerklicher Ausbildung im Metallbereich,
  - Vergleich der Resilienz vollzeitschulischer und praxisintegrierter Ausbildung (PiA) zum/zur Erzieher:in,
  - Folgen der Pandemie für die Ausbildung im öffentlichen Dienst, hier für die Ausbildung zum/zur Diplom-Finanzwirt:in,
  - Herausforderungen für die praktische Ausbildung in der Lehrwerkstatt der industriellen Elektroausbildung,
  - Folgen der Pandemie für die Ausbildung in der Gastronomie, der Tourismusbranche, im Kultur- und Veranstaltungssektor.
- Die verbleibenden Studien beschäftigten sich mit Fragen der bzw. zur …
  - Lehrkräfteausbildung: zu den Lebenslagen Studierender, zur Organisation des Studiums, insb. der Praxisphasen im Studium, während der Lockdowns und zu Schulschließungen,
  - Verschärfung struktureller Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern, bedingt durch Schulschließungen und aufgrund einer „verdeckten" Priorisierung von Bildungsgängen,
  - digitalen Kompetenz von Lehrkräften,
  - Wirkung staatlicher Ausbildungsförderung.

Dabei weisen die Arbeiten methodische Unterschiede auf. Etwa die Hälfte von ihnen (N = 21) ist qualitativ vorgegangen und befragte N = 75 Ausbildende und Auszubildende, Lehrkräfte usw. in Unternehmen, Behörden, Beratungsstellen, Kindertageseinrichtungen, Schulen und anderen beruflichen Bildungseinrichtungen. Der andere

Teil der Forschungsarbeiten ging quantitativ vor. Sie befragten rund 300 Ausbildende und Auszubildende, Schüler:innen und Lehrkräfte mit Fragebögen, die in der Regel digital verbreitet wurden. Dabei handelte es sich z. T. auch um Replikationsstudien (z. B. Budek et al. 2021). Einige der Ergebnisse beruhen auf einem Methodenmix von qualitativen und quantitativen Verfahren. Die Mehrzahl der Arbeiten ist deskriptiv angelegt. Freilich können nicht alle Arbeiten und deren Ergebnisse im Folgenden referiert werden. Die folgenden Darstellungen beschränken sich deshalb auf einige exemplarische Befunde der studentischen Studien und fassen diese zusammen.

3 Ergebnisse der studentischen Forschungsarbeiten

3.1 Folgen der Pandemie für Berufsorientierung und Berufswahl

Berufsorientierende und berufswahlunterstützende Angebote haben in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Ihr Ziel ist es, u. a. durch eine reflektierte Berufswahl die Anzahl vorzeitiger Vertragslösungen zu reduzieren, Übergänge benachteiligter Jugendlicher sollen verbessert und die bereits erörterten Passungsprobleme (Mismatch) am Ausbildungsstellenmarkt reduziert werden. Maßnahmen der Berufsorientierung (BO) sind fester curricularer Bestandteil der allgemeinbildenden Schulen. In den meisten Bundesländern lassen sich entsprechende Initiativen zur Unterstützung der schulischen BO finden, z. B. „KAoA“ (Kein Abschluss ohne Anschluss; vgl. MAGS 2020) in NRW.

Der Rückgang der Bewerber:innenzahlen, die Zunahme unversorgter Bewerber:innen und der deutliche Rückgang der Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge im Jahr 2020 (vgl. BiBB 2021a; vgl. auch im einleitenden Beitrag von Heisler & Meier) wird u. a. auf den Rückgang der Angebote zur BO während der Pandemie, insb. während des ersten Lockdowns zurückgeführt. Anscheinend wurden die meisten Aktivitäten zur BO mit Beginn des ersten Lockdowns bis zum Sommer 2020 eingestellt. Präsenzveranstaltungen, insb. Kontaktbörsen, Messen, Eignungsanalysen, Erkundungsgänge und Praktika, waren aufgrund von Betriebsschließungen und Hygienevorschriften nicht möglich. Die Schulschließungen sorgten dafür, dass der Kontakt zwischen Schulen und ihren Partnern, Betriebe, Bildungsträger, Berufsberatung usw., z. B. im Rahmen von KAoA, vollständig abgebrochen wurde (vgl. Oeynhausen et al. 2020; Klassen 2021; vgl. auch die Praxisbeiträge im vorliegenden Band).

Erst im weiteren Verlauf der Pandemie wurden den Schülerinnen und Schülern dann zunehmend mehr digitale (Ersatz-)Angebote unterbreitet. Berufsbezogene Informationsmaterialien, Bewerbungshilfen usw. wurden online auf den Plattformen der Berufsberatung zur Verfügung gestellt. Das Angebot an digitalen Kontaktbörsen und Berufsinformationsmessen wurde ausgeweitet. Zu deren Umsetzung und Wirksamkeit wurden im Rahmen der studentischen Untersuchungen Schulen, Lehrkräfte, Schüler:innen sowie Veranstalter:innen von Ausbildungsmarkt- und Bewerber:innenmessen befragt. Die Ergebnisse deuten nicht nur darauf hin, dass sich BO-Angebote während der Pandemie verschlechtert haben (Schmidt 2021, S. 9). Sie zeigen, dass vor

allem Präsenzangebote zur BO, insb. Praktika, Messen und Betriebsbesichtigungen, während der Pandemie abgesagt und eingestellt wurden (z. B. ebd.; auch bei Meyer, von der Haar & Wessel 2021).

Die befragten Schüler:innen gaben drei Informationsquellen an, die in dieser Zeit für sie und ihre BO hohe bzw. eine höhere Bedeutung als gewöhnlich hatten. Das waren (1.) Personen, die für die Jugendlichen direkt ansprechbar waren (Kategorie „Austauschpartner:innen“), also Eltern, Geschwister, andere Verwandte und Freundinnen bzw. Freunde, (2.) die digitalen Angebote zur BO und (3.) Werbung in Printmedien, im Radio und im Fernsehen (Meyer, von der Haar & Wessel 2021, S. 34). Die Ergebnisse von Meyer, von der Haar und Wessel (2021, S. 32) lassen sogar einen deutlichen Bedeutungszuwachs beim Fernsehen vermuten. Die Möglichkeit für „persönliche Kontakte“ auf Messen, in der Berufsberatung usw. spielte in dieser Zeit offenbar kaum eine Rolle (ebd., S. 33).

Gerade der Verlust direkter Kontakte zu Berufsberatenden und der Verlust praktischer Erfahrungen im Rahmen von Kontaktmessen, Betriebserkundungen und insbesondere von Praktika wird als besonders dramatisch beschrieben. Betriebspraktika dienten oft nicht nur dazu, Berufe oder betriebliche Abläufe kennenzulernen, meist würden Schüler:innen aus den Praktika mit abgeschlossenen Ausbildungsverträgen zurückkommen. Dieser positive Effekt sei unersetzbar, nun aber als Folge der Pandemie weggefallen (Klassen 2021, S. 19 f.).

Den deutlichsten Bedeutungszuwachs erlebten während der Pandemie die digitalen Angebote. Es ist wenig überraschend, dass Onlineplattformen (Stepstone, Azubi.de, Ausbildung.de usw.) und soziale Netzwerke (Instagram, Facebook, Pinterest usw.) auch in den studentischen Forschungsarbeiten von zentraler Bedeutung für die BO waren (Meyer, von der Haar & Wessel 2021, S. 31). Zudem wurden die aufgrund der Lockdowns und Hygienemaßnahmen nicht stattfindenden Präsenzangebote in den virtuellen Raum verlagert (Klassen 2021, S. 18 f.).

Allerdings zeigt sich bzgl. der Nutzung digitaler Medien im Rahmen der BO bei den Jugendlichen auch eine gewisse Zurückhaltung und Skepsis. In der Untersuchung von Meyer, von der Haar und Wessel (2021) wird den „Austauschpartnern“ eine tendenziell höhere Relevanz beigemessen als den sozialen Netzwerken. Auch andere Studien deuten darauf hin, dass die digitalen Angebote von den Jugendlichen eher zögerlich angenommen wurden. Losch & Karaca (2021) verdeutlichen in ihrer Untersuchung, dass eine nicht unerhebliche Anzahl Jugendlicher von den BO-Angeboten im Distanzunterricht gar nicht erreicht wurde. Die Gründe dafür sind die fehlende technische Ausstattung, die unzureichende Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien oder Motivationsprobleme. Auch wird die Wirksamkeit der Angebote bezweifelt, weil für die selbstständige BO mithilfe digitaler Angebote eine hohe Eigeninitiative und Fähigkeit zur Selbstreflexion gefordert wird, die – so die Annahme – bei den Jugendlichen nur begrenzt oder gar nicht vorhanden ist (ebd.; auch Klassen 2021, S. 19). Hier zeigten sich herkunftsspezifische Unterschiede: Den befragten Jugendlichen fehlten die Instruktion und Unterstützung im Umgang mit den meist sehr komplexen Informationsangeboten im Internet. Sie hatten Schwierigkeiten bei der gezielten

Informationssuche. Ihnen fehlten die Möglichkeit zur Interaktion mit den Lehrkräften und ihr Feedback (Losch & Karaca 2020, S. 33 f.). Allerdings schienen die Lehrkräfte selbst mit dieser Situation überfordert zu sein (ebd., S. 34). Bei den Schülerinnen und Schülern, insbesondere bei leistungsschwächeren Jugendlichen, mache sich sinkende Motivation und Frustration breit (Tegethoff 2021, S. 13).

Auch sei es nicht so leicht, Beratungsgespräche, Kontaktbörsen und Messen in den digitalen Raum zu verlagern. Es sei in der Pandemie viel aufwendiger gewesen, Schulabsolvierende zur Teilnahme an diesen Angeboten zu motivieren. Die Hürden dafür lagen, z. B. aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen, sehr hoch und stellten für manche Jugendliche offenbar eine Herausforderung dar (Tegethoff 2021, S. 19). Hierzu gehen die Meinungen der befragten Jugendlichen auseinander: Die einen sagen, dass zu leichtfertig mit dem Thema „Datenschutz" umgegangen und ihre Privatsphäre zu wenig respektiert wurde, z. B. bei der Nutzung von Mikrofonen und Kameras. Die anderen beschreiben, dass der Datenschutz – gefühlt – oft nur als Ausrede dafür vorgeschoben wurde, wenn etwas nicht funktionierte (ebd., S. 24 ff.).

Insbesondere digitale Ausbildungsmessen stoßen bei den Jugendlichen offenbar auf eine gewisse Skepsis. Ein befragter Veranstalter beschrieb das Gefühl, er sei den Jugendlichen als Adressatinnen und Adressaten „hinterhergelaufen". Nur etwa die Hälfte der Schüler:innen hätte die vereinbarten Termine wahrgenommen (ebd., S. 19). Durch Schulen und Lehrkräfte müsse deshalb mehr Verbindlichkeit erzeugt und der Ernstcharakter betont werden. BO müsse als Pflichtveranstaltung stärker in den Unterricht eingebettet werden, da die BO und insbesondere die digitalen Angebote sonst als unverbindliche Freizeitaktivität wahrgenommen werden (ebd.). Demgegenüber wird in den von Tegethoff (2021) geführten Interviews mit Schülerinnen und Schülern eine deutlich kritischere Perspektive deutlich: Diese fühlten sich nicht ernst genommen. Sie schildern ihren Eindruck, dass Ausbildungsplatzanbieter der Meinung sind, sie könnten Jugendliche allein durch TikTok-Videos überzeugen. Hier wünschten sich die befragten Jugendlichen ernsthaftere Angebote und mehr Expertise (ebd., S. 20).

Als besonders problematisch wird die Nutzung digitaler Technologien mit Blick auf die BO von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen beschrieben: Infolge von visuellen und/oder auditiven Beeinträchtigungen waren ihre Informationsmöglichkeiten in der Pandemie besonders eingeschränkt. Hinzu kam, dass Praktika aufgrund der Hygienemaßnahmen und Lockdowns entweder gar nicht oder nur in ausgewählten Bereichen stattfinden konnten (Schmidt 2021, S. 12). Die für die praktische Unterweisung zuständigen Berufsbildungswerke waren geschlossen (ebd., S. 10). Persönliche Beratungsgespräche und die in der beruflichen Rehabilitation üblichen diagnostischen Verfahren und Begutachtungen fanden gar nicht statt oder waren nur eingeschränkt möglich (ebd., S. 12).

Es ist anzunehmen, dass das begrenzte Informationsangebot zur BO neben den konjunkturellen Folgen zur Verschärfung des Mismatchproblems am Ausbildungsstellenmarkt und zum Rückgang der betrieblichen Bewerber:innenzahlen beigetragen hat. Scheinbar führte die pandemische Lage zu einer Verunsicherung der Jugend-

lichen bei ihrer Berufswahl. Es kommt zu einer Verschiebung berufswahlrelevanter Werteorientierungen. Beständigkeit, Stabilität und Sicherheit gewinnen dabei besondere Relevanz.

3.2 Folgen der Pandemie für die Berufsausbildung im Betrieb

Eine Folge der weltweiten Pandemie war der Zusammenbruch von Lieferketten, die infolgedessen stockende oder stagnierende Produktion sowie der Rückgang und Wegfall von Dienstleistungs- und Produktionsaufträgen. Die Mehrzahl der Betriebe musste Umsatzeinbußen hinnehmen. Mehr als die Hälfte von ihnen war von Schließungen betroffen. Statistiken und Studien verweisen darauf, dass Gastronomiebetriebe, Hotels und Betriebe der Veranstaltungsbranche davon in besonderem Maße betroffen waren bzw. sind (z. B. Biebeler & Schreiber 2020, s. o.).

3.2.1 Ausbildung in der Gastronomie

Die Untersuchung der Gastronomieberufe stellte einen Schwerpunkt der studentischen Forschungsarbeiten dar (Bahrenberg et al. 2021; Gier et al. 2021). Diese berichten von tiefgreifenden Einschnitten und Veränderungen der Branche. Die Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge in den Berufen Koch/Köchin, Restaurantfachmann/-frau, Hotelfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie und Fachkraft für Systemgastronomie ging von 2019 zu 2020 um rund ein Viertel zurück (Gier et al. 2021, S. 7). Einige wenige Unternehmen (12 %) stellten ihren Geschäftsbetrieb sogar vollständig ein, für die Mehrzahl kam es zu Einschränkungen (ebd., S. 14). Auf den Speisekarten wurden weniger Gerichte angeboten. Etwa ein Viertel der befragten Unternehmen (vgl. ebd.) stellte auf Lieferbetrieb um, was – insb. für die Auszubildenden – zu einer Veränderung ihrer Aufgabenfelder führte. In der Küche wurden neue Rezepte entwickelt. Auch hier kam es zu Lieferengpässen bei Lebensmitteln und Zutaten. Das Einhalten von Hygienevorschriften und Abstandsregeln erschwerte die Abschlussprüfungen, da dafür fremde Küchen genutzt wurden und Abläufe anders geplant und umgesetzt werden mussten, als diese sonst üblich waren.

In dieser Situation wurde den Auszubildenden eine hohe Flexibilität abverlangt. Diese berichten von fehlender Praxis, z. T. in Kombination mit fehlender Schule und zu wenig Theorie, obwohl die Mehrzahl, 88 Prozent der befragten Auszubildenden (z. B. bei Gier et al. 2021, S. 14), davon berichtete, Lernaufgaben von der Schule erhalten zu haben. Allerdings wird nicht eindeutig klar, wo und wann die Auszubildenden diese Schulaufgaben bearbeitet haben. Die Mehrzahl von ihnen scheint vom Betrieb zusätzliche Lernzeit zur Bearbeitung der schulischen Aufgaben zur Verfügung gestellt bekommen zu haben (ebd., S. 15). Weitere Zusatzangebote, um Lernstoff auf- oder nachzuholen, erhielt etwa ein Drittel der befragten Auszubildenden (ebd.), und von weiteren Schulungen, Nachhilfe, digitalen Lernangeboten sowie digitalen Angeboten zur Prüfungsvorbereitung berichtete über die Hälfte der Auszubildenden.

Ein möglicher Grund für die Einschränkungen im betrieblichen Lernen war die Tatsache, dass die Auszubildenden nicht ins Homeoffice oder in Kurzarbeit geschickt oder entlassen werden konnten, andere Mitarbeitende und damit auch Ausbilder:in-

nen hingegen schon. Das heißt, die Auszubildenden waren oft auf sich gestellt (Bahrenberg et al. 2021, S. 39) und mussten auch Aufgaben des fehlenden Personals mit übernehmen. Unter diesen Bedingungen konnten notwendige Routinen und betriebliche Abläufe kaum systematisch gelernt und eingeübt werden (ebd., S. 36), z. B. das Arbeiten in der Küche unter Volllast. Einzelne Ausbildungsinhalte seien gar nicht vermittelt worden, z. B. die Zubereitung ausländischer Speisen, besonderer Desserts und Getränke. So kommen die befragten Ausbilder:innen zu dem Fazit, dass die Auszubildenden insgesamt wenig gelernt hätten (ebd., S. 35).

Für die Berufsausbildung in der Gastronomie hatten die pandemiebedingten Einschränkungen zur Folge, dass die für die praktische Ausbildung nötigen Arbeitsaufträge fehlten. Die Vielfalt der beruflichen Aufgabenstellungen hatte abgenommen. Außerdem mussten die Auszubildenden verstärkt Aufgaben wahrnehmen, die üblicherweise nicht Bestandteil ihres Berufes bzw. ihrer Ausbildung sind, z. B. wenn der Betrieb auf Lieferbetrieb umstellte (Bahrenberg et al. 2021, S. 35). Über die Hälfte der befragten Auszubildenden berichtete davon, während der Pandemie ausbildungsfremde Tätigkeiten wahrgenommen zu haben (Gier et al. 2021, S. 14). Dabei lassen sich betriebsspezifische Unterschiede feststellen: Für die Auszubildenden in der Systemgastronomie waren diese Veränderungen offenbar weniger dramatisch, z. B. weil es die Auszubildenden gewohnt sind, an wechselnden Standorten zu arbeiten (vgl. Ahler et al. 2021, S. 6).

Fast dreiviertel der befragten Auszubildenden meinte, dass die Ausbildungsqualität in der Pandemie schlechter geworden sei (ebd., S. 17). Einige Auszubildende formulierten, dass die Ausbildung nicht mehr ihren Vorstellungen entsprach (Ahler et al. 2021, S. 26). Damit ging bei einigen Auszubildenden die Sorge einher, die Abschlussprüfung nicht bestehen zu können. Andere hatten Sorge, den künftigen beruflichen und betrieblichen Anforderungen nicht gerecht werden zu können und deshalb am Arbeitsmarkt benachteiligt zu werden (ebd.). Das hatte große emotionale und psychische Belastungen in Form von Zukunftsängsten und Motivationsproblemen zur Folge. Etwa 40 Prozent der befragten Auszubildenden hatten während der Pandemie über die Unterbrechung oder den Abbruch und Wechsel der Ausbildung zumindest einmal ernsthaft nachgedacht (Gier et al. 2021, S. 17). Dies scheint jedoch abhängig zu sein von der bereits absolvierten Ausbildungsdauer. Auszubildende im dritten Lehrjahr äußerten einen Abbruchwunsch eher selten (ebd., S. 18). Die Anzahl der Auszubildenden, die tatsächlich von Kündigungen bedroht sind, scheint eher gering zu sein. Dieses Bild zeichnet sich über alle durchgeführten Untersuchungen ab.

3.2.2 Ausbildung in der Finanzverwaltung

Die Folgen der Pandemie für die Ausbildung im öffentlichen Dienst scheint im öffentlichen Diskurs eher etwas randständig behandelt zu werden – vermutlich, weil der öffentliche Dienst trotz hoher Belastungen (s. o.) auch über die Pandemie hinweg als stabiler Beschäftigungs- und Ausbildungssektor gilt. Eine der studentischen Arbeiten widmete sich der Ausbildung in der Finanzverwaltung, der Ausbildung zum/zur Finanzwirt:in und zum/zur Diplom-Finanzwirt:in (Budek et al. 2021).

Der öffentliche Dienst war und ist während der Pandemie einer der am stärksten belasteten Bereiche. Zwar sei er nicht wie andere Bereiche von Schließungen betroffen gewesen, verzeichnete aber im Vergleich zu anderen Wirtschaftssektoren den höchsten krankheitsbedingten Ausfall in der Belegschaft. Damit lag der öffentliche Dienst nach der Gastronomie auf Rang 2 bei der Häufigkeit der pandemiebedingten Freistellungen seiner Belegschaft (Biebeler & Schreiber 2020, S. 13 f.). Die Ausbildung erfolgte auch während der Pandemie zu 72 Prozent in Präsenz, was weniger an der medialen Ausstattung der Einrichtungen, Mitarbeitenden und Auszubildenden lag als vielmehr an der Spezifik der Arbeitsaufgaben. Trotz aller Belastungen weist der öffentliche Dienst eine hohe Stabilität auf: Kurzarbeit und Kündigungen konnten vermieden werden (ebd., S. 15). Die Pandemie hatte keinen Einfluss auf die Übernahme der Auszubildenden nach der Ausbildung. So hat die Attraktivität des öffentlichen Dienstes als Arbeitgeber in der Pandemie zugenommen.

Dieses Bild spiegelt auch die durchgeführte Untersuchung wider: Befragt wurden 16 Auszubildende und Studierende zum/zur Diplom-Finanzwirt:in und sechs Ausbildende. 67 Prozent der befragten Auszubildenden gaben an, während der Pandemie nicht im Homeoffice gearbeitet zu haben. Anders beim Lernen: 93 Prozent der Befragten gaben an, zu Hause gelernt zu haben (Budek et al. 2021, S. 35). 38 Prozent der Auszubildenden gaben an, während der Pandemie in anderen Abteilungen eingesetzt worden zu sein. Die Ausbildung sei durch den Ausfall von Kolleginnen und Kollegen in den meisten Fällen nicht beeinträchtigt worden. Die Ausbildungsleiter:innen sind da jedoch anderer Meinung: Die Mehrzahl von ihnen geht davon aus, dass die Ausbildung sehr wohl durch den Ausfall von Kolleginnen und Kollegen in den Ämtern beeinträchtigt wurde (ebd., S. 41).

Interessant sind auch die Ausführungen zur „Digitalisierung“: Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie bereits vor der Pandemie mobile Endgeräte für das Arbeiten und Lernen genutzt hätte. Nur ein Drittel sagt, dass diese wegen der Pandemie eingeführt wurden. Dennoch sagt die absolute Mehrheit (87 %), dass erst seit der Pandemie diese Medien für Unterweisungen und Instruktionen genutzt werden (ebd., S. 37).

3.2.3 Zusammenfassung der Befunde zum betrieblichen Teil der Ausbildung

Die ausführlich referierten Ergebnisse zu den beiden Ausbildungsbereichen Gastronomie und Finanzverwaltung stehen exemplarisch für die Bandbreite der vorliegenden Befunde. Typisch ist die Veränderung beruflicher Tätigkeiten, Aufgabenbereiche und Ausbildungsinhalte der Auszubildenden. In der Gastronomie war es die Verlagerung in den Bestell- und Lieferbetrieb, in anderen Branchen verlagern sich die Aktivitäten verstärkt in den digitalen Raum, z. B. in der Veranstaltungsbranche – hier verlagerten sich die Tätigkeiten von der Organisation von Präsenzveranstaltungen hin zu digitalen Events (Espinosa 2021).

Das Entfallen vieler berufsbildtypischer Aufgaben im Betrieb und die Übernahme anderer Tätigkeiten wird von den befragten Auszubildenden oft als die Übernahme ausbildungsfremder Tätigkeiten wahrgenommen und beschrieben. Einige Auszubildende berichten aber auch von mehrwöchigen „Leerläufen“, insb. während des ersten

Lockdowns im Frühjahr 2020, in denen kaum Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben bestand.

Die Unternehmen waren offenbar häufig in der Lage, sich und ihre Ausbildung zeitnah an die neuen pandemischen Rahmenbedingungen anzupassen. Betriebliche Kommunikationsstrukturen funktionierten aufgrund der bereits vorhandenen Infrastruktur gut. Für berufliches Lernen der Auszubildenden und zur Bearbeitung von Schulaufgaben wurden flexible Möglichkeiten im Betrieb gefunden. Einige Betriebe stellten ihre Auszubildenden dafür an einzelnen Tagen pro Woche frei oder ermöglichten ihnen die Arbeit im Homeoffice. Andere ermöglichten das Lernen am Arbeitsplatz, in einem eigenen Büro oder in der Werkstatt. Allerdings war auch dies aufgrund der bestehenden Hygienevorschriften nicht immer ganz unproblematisch, da die Auszubildenden dabei nicht mit anderen Kolleginnen und Kollegen in Kontakt kommen durften. Dadurch wurde nicht zuletzt auch die Umsetzung von Rotations- und Schichtplänen erschwert (für die Lebensmittelindustrie vgl. Hagemeier & Koch 2021).

Allerdings werden auch kritische Aspekte berichtet: Einige Auszubildende schilderten, dass sie die Aufgaben der fehlenden, in Kurzarbeit oder im Homeoffice arbeitenden Kolleginnen und Kollegen mit übernehmen mussten. Das bedeutete auch, dass sie weniger angeleitet oder instruiert wurden (Gier et al. 2021). Einige Auszubildende betrachteten dies jedoch als weniger problematisch. Für sie bedeutete es mehr Eigenverantwortung und weniger Ablenkung am Arbeitsplatz. Kritisiert wird auch, dass einige Auszubildende für die Bearbeitung schulischer Lernaufgaben und fürs Distanzlernen keine Freistellung erhielten.

Ebenso problematisch ist die bereits angesprochene emotionale Belastung der Auszubildenden. Viele berichteten von Unsicherheiten und Ängsten: Dazu gehört, insbesondere bei den Auszubildenden mit häufigem Kontakt zu anderen Menschen und mit Kundenkontakt, die Angst vor einer Infektion (für die Auszubildenden zum/zur Erzieher:in vgl. Milder 2021; Zasada, Ostermann & Richter 2021). Dazu gehört auch die Angst vor einer unsicheren Zukunft, die Angst davor, Prüfungen nicht bewältigen zu können, Angst vor Arbeitslosigkeit und Angst davor, vom Ausbildungsbetrieb nicht übernommen zu werden. Einige Auszubildende berichteten von Sanktionsängsten, weil schulische und betriebliche Anforderungen eher intransparent waren und die Auszubildenden kaum Feedback zu ihren Aufträgen und deren Ergebnissen erhalten haben. Sie gehen davon aus, im Distanzunterricht weniger leistungsfähig zu sein und im häuslichen Umfeld weniger lernen zu können (ausführlich dazu Ahler et al. 2021).

3.3 Folgen der Pandemie für schulisches Lernen und die beruflichen Schulen

In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Lernorte Betrieb und Schule im Hinblick auf die Organisation und Gestaltung von Ausbildung und Lernen unterschiedlich gut mit der Pandemie umgehen konnten. Die Ergebnisse zur Berufsschule sind sehr ambivalent: Einerseits erfahren Lehrkräfte eine hohe Wertschätzung für ihr Eigenengagement bei der Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs unter durchaus schwierigen Bedingungen. Auch wird ihr Engagement bei der Organisation und Durchführung

der Abschlussprüfungen unter diesen erschwerten Bedingungen gewürdigt (Bahrenberg et al. 2021, S. 38 f.).

Demgegenüber berichteten die befragten Schüler:innen und betrieblichen Ausbilder:innen aber auch kritisch von ihren Erfahrungen mit Schule während der Pandemie. Sie kritisierten, dass die Lehrkräfte für sie nur unregelmäßig erreichbar waren. Der Kontakt zwischen Schule und Betrieb war deutlich zurückgegangen (Bahrenberg et al. 2021, S. 38). Ein Feedback zu den bearbeiteten Aufgaben der Auszubildenden war eher selten. Üblich war die Bereitstellung von Musterlösungen. Lerngruppen seien von den Schülerinnen und Schülern über „WhatsApp“ oder „Teams“ selbst organisiert worden. Einige Auszubildende hatten Sorge, die Abschlussprüfung nicht oder nur mit schlechtem Ergebnis zu bestehen und dadurch auf dem Arbeitsmarkt, bei der Suche nach Beschäftigung, benachteiligt zu sein. Entsprechende Unterstützungsangebote zur Prüfungsvorbereitung wurden von den Ausbildungsbetrieben organisiert (z. B. Aküz & Stratmann 2021; Agal 2021). Die Berufsbildungsstatistik deutet hingegen nicht darauf hin, dass es pandemiebedingt zu einem deutlichen Anstieg nicht bestandener Abschlussprüfungen gekommen ist (vgl. online unter www.zdh-statistik.de; www.dihk.de).

Einerseits kritisierten die Schüler:innen und Betriebe den unzureichenden Kontakt zur Berufsschule und ihren Lehrkräften. Andererseits schildern die befragten Lehrkräfte, dass nur etwa die Hälfte ihrer Schüler:innen regelmäßig am Distanzunterricht teilgenommen hatte. Als Gründe dafür wurden die fehlende digitale Kompetenz der Jugendlichen, die unzureichende technische Ausstattung und die ungeeignete Lernumgebung im häuslichen Umfeld genannt. Die Leistungen der Schüler:innen im Distanzlernen wurden als befriedigend bis ausreichend bewertet. Allerdings wird nicht klar, ob es infolge der Pandemie zu einer Verschlechterung schulischer Leistungen kam.

Auch zum digitalen Lernen in der Schule gehen die Meinungen sehr weit auseinander und es zeigt sich ein sehr differenziertes Bild: In einigen Fällen funktionierte es augenscheinlich ganz gut, in anderen Fällen eher nicht. Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften gleichermaßen. Jugendliche beschreiben manche Onlineangebote als „aus Büchern kopierte Notration an Arbeitsmaterialien“ (Tegethoff 2021, S. 24), die von den Lehrkräften bereitgestellt wurde. Andere Auszubildende sprechen von fehlender Medienkompetenz der Lehrkräfte. Besonders problematisch ist dies bei vollzeitschulischen Ausbildungsgängen in den Gesundheitsberufen und für Erzieher:innen (z. B. Milder 2021). Lehrkräfte und Schüler:innen seien gleichermaßen von den technischen Limitationen, fehlender Hardware, obwohl Smartphones als grundsätzlicher „Standard“ in allen Haushalten bezeichnet wird, unzureichender Bandbreite und einer zu geringen Datenrate im digitalen Lernen betroffen gewesen. Dies würde vor allem den ländlichen Raum betreffen (Tegethoff 2021, S. 25). Auch hier wird von Schülerinnen und Schülern berichtet, die über kein eigenes Zimmer verfügen, keinen eigenen Schreibtisch haben und sich ihren Arbeitsplatz mit kleinen Geschwistern teilen müssen (ebd.).

4 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Beitrag referierte die Befunde verschiedener studentischer Forschungsarbeiten, die sich mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsbildung an verschiedenen Lernorten, in verschiedenen Branchen, Domänen und Bildungsgängen beschäftigt haben. Auch wenn es sich ausschließlich um studentische Forschungsarbeiten handelt, die durchaus auch qualitative Schwächen im Vorgehen und bei der Datenauswertung aufweisen, so lassen sich in den Befunden doch durchaus Bezüge und Parallelen zum aktuell referierten Forschungsstand feststellen, was auch auf eine gewisse Validität und Reliabilität der Studien und ihrer Messkonzepte hindeutet.

Die Arbeiten geben in Summe einen sehr breiten Einblick in die verschiedenen Problemlagen und Herausforderungen, die mit der Pandemie einhergingen. Sie machen deutlich, dass nicht erst mit der Pandemie die Anforderungen und Erwartungen an Auszubildende im Hinblick auf Eigenverantwortung, Eigenmotivation, Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstorganisation gestiegen sind. Durch die Pandemie wurden Rahmenbedingungen geschaffen, in denen die Entwicklung dieser Fähigkeiten, z. B. im Distanzunterricht, gefördert wurde. Die Pandemie führte nun aber auch dazu, dass (a) praktische, berufliche Erfahrungsräume und Räume des persönlichen Erlebens der Berufs- und Arbeitswelt eingeschränkt wurden sowie (b) die Ausbildung in berufsbilduntypischen Aufgaben und Handlungssituationen erfolgte. Damit stellt sich die Frage nach der (dauerhaften) Zukunftsfähigkeit und Anschlussfähigkeit der so erworbenen Kompetenzen.

Eher kritisch war der Blick auf die beruflichen Schulen. Hier ließen sich Hinweise auf die Verschärfung sozialer Ungleichheit und struktureller Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern einzelner Bildungsgänge infolge der Schulschließungen finden. Digitales Distanzlernen funktionierte unterschiedlich gut. In Abhängigkeit davon, wer befragt wurde, wurden für die auftauchenden Probleme unterschiedliche Ursachen gesehen: (a) Aus Schülersicht waren die Lehrkräfte nicht erreichbar, nicht motiviert, gaben kaum Feedback usw. (b) Aus Lehrkräftesicht fehlte den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz zum selbstständigen digitalen Lernen, die häuslichen Rahmenbedingungen und technische Ausstattung für digitales Lernen waren unzureichend. Kritisiert wurden die fehlende technische Ausstattung der Schulen, fehlende finanzielle Mittel und fehlende didaktische Konzepte.

Schließlich bleibt die Frage, ob die Pandemie Innovationen und Weiterentwicklung in der Berufsbildung beschleunigt hat. Die Beantwortung der Frage ist abhängig davon, welche Innovationen nachhaltig, als „neue Normalität“, Bestand haben werden und welche Entwicklungen damit angestoßen wurden. Aktuell entsteht vielmehr der Eindruck, dass viele Entwicklungen und Diskurse eher stagnieren und der Fokus vielmehr auf Fragen zu 2G, 3G und dem Ende der mit der Pandemie einhergehenden Einschränkungen liegt.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. Online: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf (Zugriff am 13.12.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (Zugriff am 13.12.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014 (Zugriff am 13.12.2021).

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2021): *Situation am Ausbildungsmarkt. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt (November 2021)*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/Blickpunkt-Arbeitsmarkt-Ausbildungsmarkt20-21.pdf?__blob=publicationFile&v=17 (Zugriff am 14.12.2021).

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf (Zugriff am 14.12.2021).

Buchmann, U. & Cleef, M. (Hrsg.) (2020): *Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. Beiträge zur Schulentwicklung*. Bielefeld: wbv Publikation.

Dohmen, D. (2020): Berufsausbildung in Krisenzeiten nachhaltig unter Druck. Was bedeutet die Corona-Krise für die Berufsbildung? *FiBS Forum (73)*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). Online: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/FiBS_Forum_073_Berufsausbildung_unter_Druck_200817_final_200817.pdf (Zugriff am 16.12.2021).

Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021): Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung. *FiBS-Forum (76)*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). Online: https://www.fibs.eu/fileadmin/dev/FiBS-Forum_076_Generation_Corona_210322_final_mit_Deckblatt.pdf (Zugriff am 16.12.2021).

Enggruber, R. (2018): Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*, 27–37. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021): *Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Drucksache 19/30950. Berlin: Deutscher Bundestag. Online: https://dserver.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf (Zugriff am 14.12.2021).

Ertl, H. (2021): Wege aus der Krise: Ausbildungsbereitschaft stärken, Digitalisierung vorantreiben. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP,* 50(2), 3.

Esser, F. H. (2013): Wo viel Licht ist, ist auch viel Schatten. Editorial. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, 42(4), 3. Online: https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7100 (Zugriff am 13.12.2021).

Faßhauer, U. (2020): Coronakrise als Katalysator für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog,* 74(185), 1–2.

Faßhauer, U. & Gerholz, K.-H. (2021): Hatte Sisyphos Visionen? – Ein Ausblick auf die post-pandemische Berufsbildung. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog,* 75(192), 2–3.

Hauschild, J. & Rühling S. (2021): Who cares? – Weibliche Geschlechterrollen in der (Corona-)Krise. *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog,* 75(192), 25–27.

Heisler, D. & Lippegaus, P. (2020): Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung. Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In F. Kaiser & M. Götzl, (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik,* 233–253. Detmold: Eusl.

Heisler, D. & Meier, J. (Hrsg.) (2020): *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung*. Bielefeld: wbv Publikation.

Mischler, T. (2017): *Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Eine empirische Studie zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8551 (Zugriff am 13.12.2021).

Nida-Rümelin, J. (2014): *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2021): *Bildung auf einen Blick 2021. OECD Indikatoren*. Bielefeld: wbv Publikation. Online: https://www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm (Zugriff am 24.09.2021).

Oeynhausen, S., Milde, B., Ulrich, J. G. et al. (2020): *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September.* Bonn: BiBB. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2020.pdf (Zugriff am 28.01.2022).

Scheiermann, G. & Walter, M. (2016): Flüchtlingsintegration durch berufliche Bildung – neue Herausforderungen und improvisierte Lösungen in einem alten Handlungsfeld. *BWP@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online,* 30. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/scheiermann_walter_bwpat30.pdf (Zugriff am 13.12.2021).

Seeber, S., Weck, M., Baethge-Kinsky, V. et al. (2019): *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: wbv Publikation.

Referierte studentische Forschungsarbeiten

Agal, D. (2021): *So unterrichten Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung zu Corona-Zeiten*. Universität Paderborn.

Ahler, C., Bayraktar, S., Sonntag, N. et al. (2021): *Die Auswirkungen der Corona Pandemie auf die schulische Ausbildung von Gastronomen*. Universität Paderborn.

Aküz, N. & Stratmann, M. (2021): *Übergang von Auszubildenden in die Berufstätigkeit von Pflegekräften*. Universität Paderborn.

Bahrenberg, F., Kirchner, N., Krumhus, J. et al. (2021): *Veränderungen in der Gastronomiebranche während der aktuellen Corona-Pandemie*. Universität Paderborn.

Budek, V. J., Dörffel, V., Kos, C. et al. (2021): *Folgen der Corona-Pandemie für die duale Ausbildung und das duale Studium im öffentlichen Dienst*. Universität Paderborn.

Espinosa, T. (2021): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Ausbildungssituation in der Veranstaltungsbranche*. Universität Paderborn.

Gier, A., Langlets, M., Sandheinrich, A. et al. (2021): *Ausbildung im Gastgewerbe in Zeiten von Corona – Situation der Auszubildenden in den Betrieben und alternative Unterstützungsangebote zur Vermittlung der Ausbildungsinhalte*. Universität Paderborn.

Hagemeier, A. L. & Koch, N. (2021): *Ausbildung und Corona in der Lebensmittelindustrie. Eine Befragung von Auszubildenden des Berufs „Fachkraft für Lebensmitteltechnik"*. Universität Paderborn.

Klassen, L. (2021): *Die Berufs- und Studienorientierung an einem Berufskolleg – vor und während der Corona-Pandemie*. Universität Paderborn.

Losch, L. & Karaca, Ö. (2021): *Berufsorientierung in der Pandemie*. Universität Paderborn.

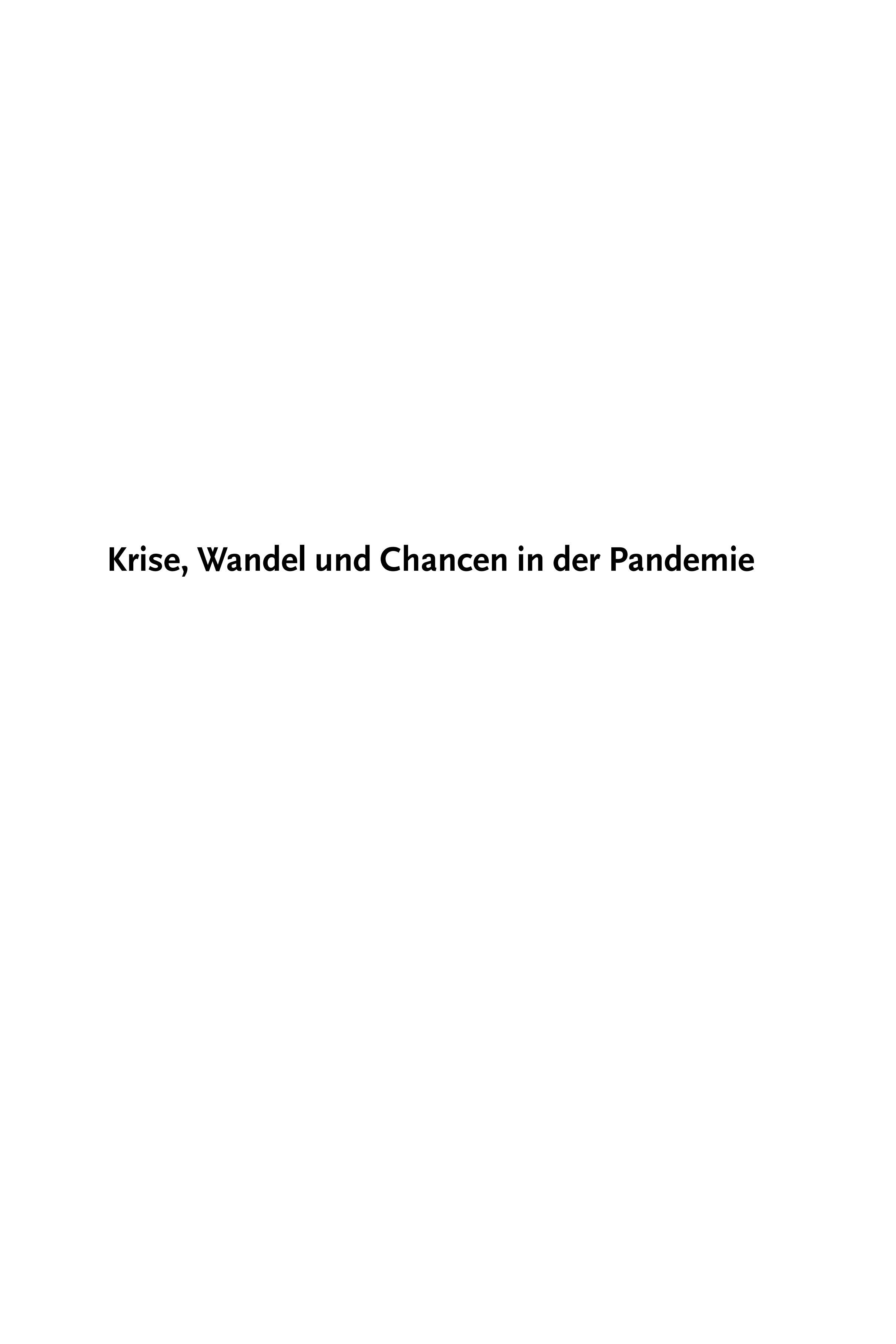
Meyer, N., von der Haar, F. & Wessel, P. (2021): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufswahl von Schülerinnen und Schülern des Bildungsgangs Höhere Handelsschule*. Universität Paderborn.

Milder, V. (2021): *Erzieher:innenausbildung in der Corona-Pandemie – Eine empirische Untersuchung zu den Chancen und Herausforderungen der Erzieher:innenausbildung aus Sicht von Auszubildenden und der Lehrpersonen*. Universität Paderborn.

Schmidt, M. (2021): *Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an Berufskollegs*. Universität Paderborn.

Tegethoff, F. (2021): *Ausbildungsmessen in der Corona-Pandemie – zwischen Übergangsproblemen und Digitalisierung*. Universität Paderborn.

Zasada, E., Ostermannn, H. & Richter, H. (2021): *Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf die Ausbildung und Tätigkeit von Erzieher:innen?* Universität Paderborn.



Krise, Wandel und Chancen in der Pandemie

Krise ohne Reaktion? Die Folgen der Corona-Pandemie auf dem dualen Ausbildungsmarkt im Licht der Berufsbildungsstatistik und die berufsbildungspolitische Reaktion

Marcus Eckelt

Abstract

Im ersten Corona-Jahr 2020 ging die Zahl der Neuverträge in der dualen Ausbildung stark zurück. Ihre Zahl fiel auf unter 500.000. Das stellt einen historischen Einbruch auf dem Ausbildungsmarkt dar. Berufsbildungspolitisch wurde lediglich mit Maßnahmen reagiert, die Betriebe motivieren sollten, das Ausbildungsplatzangebot aufrechtzuerhalten. Der Beitrag ordnet den Rückgang der Neuverträge in die Entwicklung des Gesamtbildungssystems im Jahr 2020 ein und rekonstruiert auf Basis der Berufsbildungsstatistik die Krisendynamik auf dem Ausbildungsmarkt. Davon ausgehend wird die berufsbildungspolitische Reaktion beschrieben und kritisch diskutiert.

Schlagworte: Corona-Krise, Ausbildungsmarkt, Berufsbildungspolitik, Bildungsstatistik

In 2020, when the corona pandemic began to spread, the number of new apprenticeship contracts in dual vocational education and training (VET) decreased strongly. It fell below 500.000. This development represents a historical collapse of the apprenticeship market. However, VET policy only responded with strategies to motivate companies to maintain their supply of apprenticeship spots. This article situates the decrease of new apprenticeship contracts in the overall development of the educational system in 2020 and reconstructs the crisis dynamic based on official VET statistics. From this, the reaction of VET policy is described and discussed.

Keywords: corona pandemic, apprenticeship market, VET policy, education statistics

1 Einleitung

Jugendliche und junge Erwachsene, die entgegen ihrem Wunsch keine berufsqualifizierende Ausbildung beginnen können, stehen vor einem folgenschweren berufsbiografischen Problem. Das Erwerben eines Berufsabschlusses entscheidet in unserer Gesellschaft über Lebenschancen – gerade bei sozial benachteiligten Jugendlichen. Wenn der Übergang von der Schule in eine Ausbildung nicht gelingt, kann es sukzes-

sive zur Aufgabe von Wünschen und beruflichen Aspirationen kommen (Eckelt & Schmidt 2014). Die freie Wahl eines Berufs gilt in unserer Gesellschaft als ein so wichtiges Gut, dass es als Grundrecht mit Verfassungsrang verankert wurde: „Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen" (Art. 12 Abs. 1 Satz 1 GG). Die politisch-juristische Frage, ob es deshalb einen Rechtsanspruch auf eine berufliche Ausbildung geben sollte, lässt sich bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen. Nach heute gültiger Rechtsauffassung gibt es einen solchen individuellen Anspruch jedoch nicht (Herkner 2013).

Anders sieht es bei der kollektiven Versorgung der nachwachsenden Generation mit Ausbildungsmöglichkeiten aus. Hierzu stellte das Bundesverfassungsgericht fest, dass der Staat solche Regelungen und Strukturen schaffen muss, dass davon auszugehen ist, „daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen" (Bundesverfassungsgericht 1981, S. 313). Diese Feststellung traf das Bundesverfassungsgericht vor dem Hintergrund, dass es während der Bildungsreformphase in den 1960/70er-Jahren nicht zu einer Verstaatlichung des beruflichen Ausbildungssystems im Sinne einer Integration in das allgemeinbildende Schulsystem gekommen war (Baethge 1983). Stattdessen hat sich seit Mitte der 1970er-Jahre in der politischen Steuerung der dualen Ausbildung eine in der deutschen Bildungspolitik einmalige Aufgabenteilung entwickelt: Der Staat hält sich in diesem Politikfeld zurück und überlässt die Entscheidungsfindung weitestgehend den Sozialpartnern (Offe 1975; Hilbert, Südmersen & Weber 1990; Eckelt 2016). Das führt u. a. dazu, dass das Angebot dualer Ausbildungsstellen fast vollständig von der freiwilligen Bereitstellung durch private und öffentliche Betriebe abhängt, es im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen deutlich mehr Anbieter gibt sowie die Vermittlung von Angebot und Nachfrage weitestgehend marktförmig mit vielen Interaktionen – ausgelöst durch individuelle Bewerbungen – zwischen den Marktakteuren abläuft.

Die Möglichkeiten und die Bereitschaft der Betriebe, Ausbildungsplätze anzubieten, hängt mit deren wirtschaftlicher Lage, der regionalen Infrastruktur, dem Fachkräfteangebot auf dem Arbeitsmarkt usw. zusammen (Brunello 2009; Mühlemann & Wolter 2020). Nur ein kleiner Teil sogenannter außerbetrieblicher Ausbildungsstellen wird staatlich finanziert von Trägern angeboten; 2020 waren es 3,2 Prozent der Ausbildungsstellen (BIBB 2021a, S. 47). Gerade in ökonomischen Krisen werden deshalb tendenziell weniger Ausbildungsplätze angeboten, sodass es in den letzten Jahrzehnten auf dem Ausbildungsmarkt zu einer zyklischen Verknappung des Angebots und einem wiederholten Ansteigen der Jugendarbeitslosigkeit kam (Dohmen et al. 2020; Maier 2020, S. 3 ff.).

2020 löste die Corona-Pandemie eine in ihrer Art neue Krise aus, deren Ursprung in einem Gesundheitsproblem liegt. Um die Verbreitung der Pandemie zu bremsen, wurde die internationale Mobilität von Gütern und vor allem von Menschen drastisch eingeschränkt. Es kam weltweit zu einer schweren wirtschaftlichen Rezession. Allerdings führten die Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung zu Auswirkungen, die über eine klassische Wirtschaftskrise hinausgingen. Gerade im Bildungssys-

tem kam es zu beträchtlichen Auswirkungen, weil Lehren und Lernen nicht wie gewohnt stattfinden konnten (OECD 2021).

In Deutschland wurde am 27. Januar 2020 der erste Fall einer Infektion mit dem neuartigen Coronavirus bestätigt. Am 22. März begann ein erster von der Bundesregierung angeordneter Lockdown. Zu den Regelungen des Lockdowns gehörten neben Kontaktverboten im Privatbereich u. a. die Schließung von Betrieben wie Friseursalons, Restaurants und Bars, weil dort ein besonders hohes Ansteckungsrisiko herrscht. Die meisten Betriebe konnten jedoch unter Beachtung von Hygienevorgaben ihre unternehmerische Tätigkeit fortsetzen. Im Bildungsbereich dagegen blieben Schulen flächendeckend bis Anfang Mai geschlossen. Im Frühjahr und Sommer kam es bei sinkenden Fallzahlen zunächst schrittweise zu Lockerungen. Wegen erneut stark steigender Fallzahlen wurde ab dem 28. Oktober ein zweiter Lockdown angeordnet, der bis März 2021 andauerte (Imöhl & Ivanov 2021).

Die Corona-Pandemie und die zu ihrer Bekämpfung ergriffenen Maßnahmen haben zu einer umfassenden Krise geführt, die so gut wie jeden gesellschaftlichen Teilbereich betrifft. Die duale Ausbildung war dabei mehrfach betroffen: Aufgrund ihrer institutionellen Einbettung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (Kell 2006, S. 461) wirkten sich hier vor allem die Schließung der Berufsschulen, die mehrmonatigen Betriebsschließungen in einigen Branchen sowie die Schließung der allgemeinbildenden Schulen mit den daraus resultierenden Problemen der Abschlussklassen aus.

Im Rückblick zieht der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Friedrich Esser, hinsichtlich der dualen Ausbildung ein insgesamt positives Resümee für das erste Corona-Jahr, weil die Zahl der Vertragslösungen 2020 leicht gesunken ist und der Abschlussjahrgang die Ausbildung erfolgreich beenden konnte: „Die jetzt vorgelegten Zahlen belegen [...], dass für diejenigen, die 2020 in einem Ausbildungsverhältnis standen, die duale Berufsausbildung trotz der enormen Herausforderungen vergleichsweise erfolgreich verlaufen ist. Die duale Berufsausbildung hat sich damit auch in der Krise bewährt“ (BIBB 2021b, S. 1). Allerdings kam es beim Zugang zur dualen Ausbildung in Deutschland zu einem historischen Einbruch. Die Zahl der Neuverträge sank um elf Prozent auf deutlich unter 500.000.[1]

In diesem Beitrag wird dieser Rückgang bei der dualen Ausbildung zunächst mit der Entwicklung der anderen an die Sekundarstufe I anschließenden Bildungsbereiche verglichen. Dabei zeigt sich, dass es außer bei der dualen Ausbildung nur noch im Übergangsbereich zu einem Rückgang der Anfänger:innen kam. Im Anschluss daran wird die Krisendynamik des dualen Ausbildungsmarkts mittels der Daten aus der Bildungsberichterstattung genauer rekonstruiert. Es werden drei Effekte herausgearbeitet, die den Rückgang erklären: (1) ein krisenunabhängiger Nachfragerückgang, (2) die durch die Corona-Pandemie ausgelöste Wirtschaftskrise und (3) eine auf die Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie zurückgehende Störung bei der Vermitt-

1 Der internationale Vergleich zeigt, dass es dabei keine zwangsläufigen Effekte gibt, sondern der jeweilige nationale Kontext zu deutlich unterschiedlichen Auswirkungen führen kann (vgl. u. a. GOVET 2021; Vantuch, Dembowski, Teräs et al. 2021; Wolter 2021).

lung von Angebot und Nachfrage. Abschließend wird die berufsbildungspolitische Reaktion beschrieben und diskutiert, wie sich erklären lässt, dass es trotz des historischen Einbruchs auf dem Ausbildungsmarkt nicht dazu kam, dass die „Depolitisierung der Berufsbildungspolitik“ (Eckelt 2016, S. 397) durchbrochen wurde. Verwiesen wird dabei auf die auch während der Krise wie gewohnt funktionierende korporatistische Praxis der Berufsbildungspolitik sowie auf den möglicherweise geringen Stellenwert der Berufsbildung für Parteipolitik in Deutschland.

2 Systemische Einbettung: die duale Ausbildung im „Nach-Sek I-Bildungsraum“

Im deutschen Bildungssystem besuchen nahezu alle Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Sekundarstufe I (Sek I) eine allgemeinbildende Schule. Es herrscht Schulpflicht und die Wahlmöglichkeiten beschränken sich bis zum Alter von etwa 15 Jahren lediglich auf die Schulform. Entsprechend bietet die Schulstatistik eine detaillierte und nahezu lückenlose quantitative Beschreibung der Bildungsbeteiligung für die ersten neun bzw. zehn Schuljahre.

Nach der Sek I gibt es dann zahlreiche, deutlich unterschiedliche Bildungsangebote, die den Jugendlichen und jungen Erwachsenen – je nach Interesse und beschränkt durch die in der Sek I erworbenen schulischen Zertifikate – offenstehen. Das deutsche Bildungssystem ist so konstruiert, dass eigentlich in einer meist dreijährigen Sekundarstufe II über den Besuch eines Gymnasiums bzw. einer beruflichen Vollzeitschule eine (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung oder aber ein berufsqualifizierender Abschluss in einer dualen Ausbildung bzw. im Schulberufssystem erworben werden soll (Kultusministerkonferenz 2019, S. 28; Leschinsky & Cortina 2008, S. 26). Tatsächlich sind die Bildungswege der Jugendlichen aber sehr viel komplexer und weniger geradlinig. Das lässt sich anhand der Bildungsstatistik beispielsweise daran ablesen, dass das Durchschnittsalter bei Beginn einer dualen Ausbildung mittlerweile auf 20,0 Jahre (2019) gestiegen ist. Ein Großteil der dualen Ausbildung spielt sich damit biografisch jenseits des für die Sekundarstufe II „vorgesehenen“ Alters von 16 bis 18 Jahren ab (BIBB 2021a, S. 160).

Aufgrund der historisch gewachsenen und rechtlich fixierten Trennung des allgemeinbildenden Schulwesens, des beruflichen Bildungswesens und des Hochschulbereichs existiert in Deutschland keine bildungsbereichsübergreifende Erfassung der individuellen Bildungsverläufe aller jungen Menschen. Stattdessen werden diese drei Bereiche in der Bildungsstatistik getrennt voneinander ausgewiesen und bildungswissenschaftlich analysiert (vgl. bspw. den Aufbau des nationalen Bildungsberichts, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Aus der Perspektive der jungen Menschen, die das Bildungssystem durchlaufen, stellen die allgemeinbildenden Schulen, die berufliche Bildung und die Hochschulbildung jedoch keine strikt voneinander getrennten Bildungsgänge dar. Im Gegenteil, die Jugendlichen stehen vor der Herausforderung, sich innerhalb der vorgegebenen

Strukturen zu orientieren und eine individuelle Bildungsbiografie zu gestalten. Dabei gehen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ganz unterschiedliche Wege und kombinieren die verschiedenen Bildungsangebote auf vielfältige Weise.

Grundsätzlich lässt sich die modellhafte Beschreibung eines gegebenen Bildungssystems als historisch-konkrete Momentaufnahme begreifen. Das bedeutet einerseits, dass sich die Strukturen eines Bildungssystems aus seiner historischen Genese heraus erklären lassen, und andererseits, dass sie sich in kontinuierlichem Wandel befinden (vgl. für das deutsche Berufsbildungssystem beispielhaft Büchter 2017; Stratmann 1993; Stratmann, Pätzold & Wahle 2003; Stratmann & Schlösser 1990). Der Wandel lässt sich auf einer makropolitischen Ebene anhand von Reformen bzw. sich addierenden inkrementellen Veränderungen beschreiben (Busemeyer 2009; Thelen 2009). Zugleich erzeugen die Individuen durch das eigenwillige Treffen von Bildungsentscheidungen ständig Wandel auf der Mikroebene, was akkumuliert Handlungsdruck bei den politischen und administrativen Akteuren auslöst. Aus einer individuellen Perspektive stellt das jeweils bestehende Bildungssystem jedoch trotzdem eine kaum direkt veränderbare Realität dar. Jede und jeder steht vor der Aufgabe, einen Weg durch die Bildungsangebotslandschaft zu suchen und dabei für das eigene Leben folgenreiche Entscheidungen zu treffen. Mit Pierre Bourdieu lässt sich ein Bildungssystem deshalb als eine Form der „strukturierenden Strukturen“ (Bourdieu 2014, S. 293) in der sozialen Welt verstehen, die folgenreiche Klassifikationen erzeugen.

Eine der folgenreichsten Klassifikationen, die das Bildungssystem erzeugt, sind die berufsqualifizierenden Abschlüsse. Der erreichte Abschluss entscheidet ganz wesentlich über Verdienst, Prestige, Arbeitsbelastungen usw. In unserer heutigen Gesellschaft stellt Bildung einen höchst wirksamen Mechanismus des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses dar und beeinflusst die Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe (Lessenich 2019). Den Verliererinnen und Verlierern im Bildungssystem, die keinen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen, drohen Arbeitslosigkeit, Armut und gesellschaftliche Marginalisierung (Butterwegge 2020). Das Arbeitslosigkeitsrisiko für Unqualifizierte ist in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen und war 2020 durchschnittlich fast sechsmal so hoch wie das von Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (BA 2021b, S. 53; Röttger, Weber & Weber 2019, S. 3).

Um die Entwicklung des Rückgangs bei den Neuverträgen in der dualen Ausbildung 2020 einordnen und analysieren zu können, ist es nötig, sie im Kontext der anderen Bildungsbereiche zu betrachten. Problematisch für die jungen Menschen ist der Rückgang dann, wenn sie stattdessen keine anderen berufsqualifizierenden Wege beschreiten. Die Mitte der 2000er-Jahre eingeführte integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE) „dokumentiert die Bildungs- und Qualifizierungsstationen, die junge Menschen nach der Sekundarstufe I besuchen“ (BIBB o. J., online), indem jährlich die Neuzugänge zu den verschiedenen Bildungsbereichen aus verschiedenen Statistiken zusammengestellt werden. In der iABE werden vier Sektoren – I Berufsausbildung, II Übergangsbereich, III Erwerb der Hochschulreife und IV Studium – unterschieden. Die Sektoren werden wiederum in sogenannte Konten aufgegliedert. Die duale Ausbildung stellt ein Konto innerhalb des Sektors I Berufsausbildung dar.

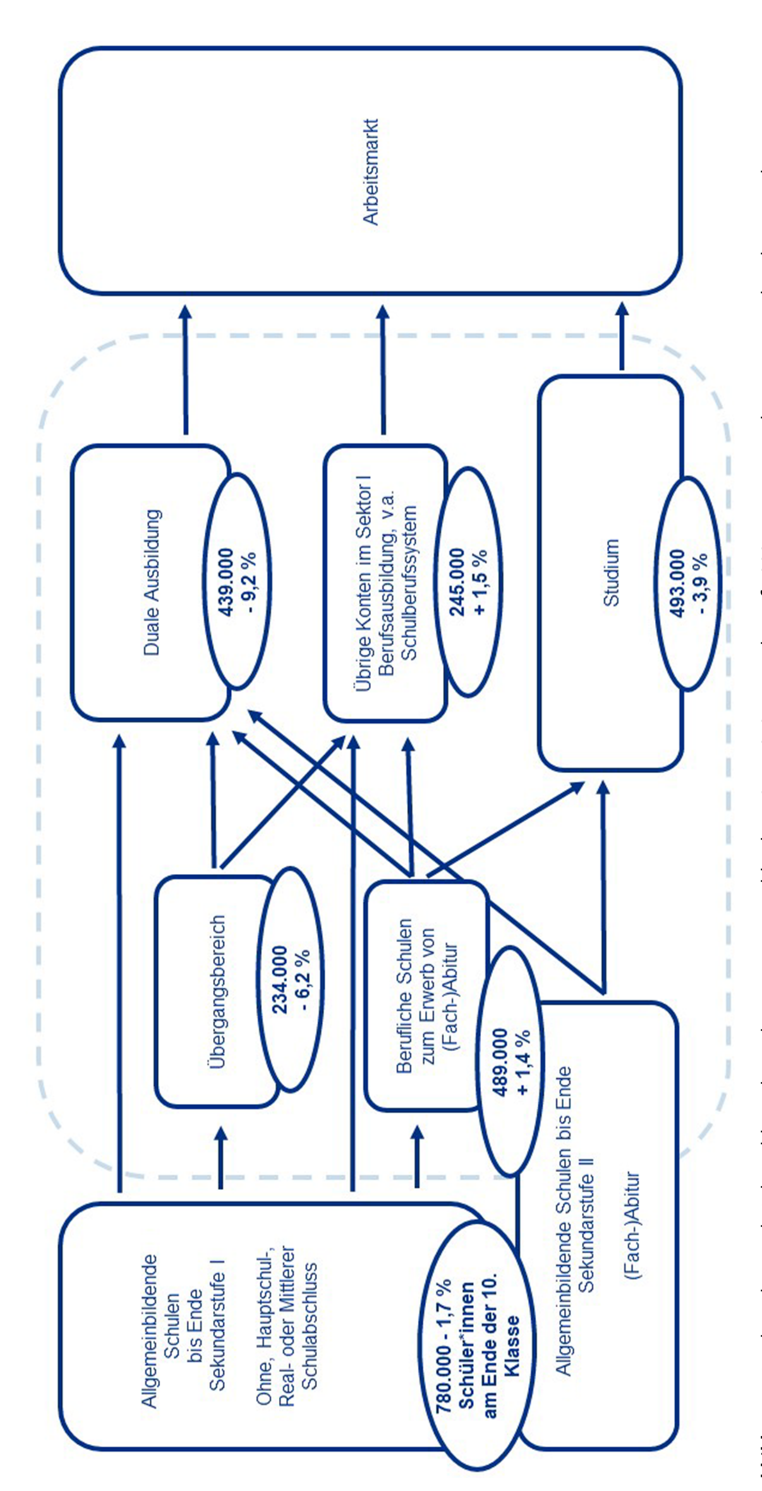


Abbildung 1: Struktur des Nach-Sek I-Bildungsbereichs mit Eintrittszahlen laut iABE 2020 (gerundet auf 1.000) sowie Veränderung gegenüber dem Vorjahr (Daten: BIBB 2021a, S. 81 f.; Statistisches Bundesamt 2020, Tab. 3.4; eigene Darstellung)

Mit Bezug auf die iABE lässt sich das deutsche Bildungswesen bis zum Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Berufsabschlusses – also ohne Berücksichtigung von Fort- und Weiterbildung – modellhaft[2] beschreiben (vgl. Abb. 1): Nach dem Ende der Sekundarstufe I und vor dem dauerhaften Eintritt in den Arbeitsmarkt gibt es Bildungsangebote mit und ohne berufsqualifizierenden Abschluss. Einen berufsqualifizierenden Abschluss können Jugendliche und junge Erwachsene in einer dualen Ausbildung, einer anderen beruflichen Ausbildung[3] oder in einem Studium erwerben. Keinen berufsqualifizierenden Abschluss dagegen ermöglichen Maßnahmen des Übergangsbereichs und Bildungsgänge zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen. Wer in den Übergangsbereich einmündet oder beginnt, eine (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, muss somit später noch eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren, um einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erlangen.

In Abbildung 1 sind zu jedem der erwähnten Sektoren/Konten die Eintrittszahlen für 2020 sowie die Kohortengröße am Ende der Sekundarstufe I eingetragen, jeweils mit der Veränderung gegenüber dem Vorjahr.[4] Rund 780.000 Schüler:innen befanden sich 2020 am Ende der Sekundarstufe I, ein Rückgang um -1,7 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Damit setzte sich der demografisch bedingte leichte Rückgang der Schulabgänger:innen der vorherigen Jahre fort. Im Nach-Sek I-Bildungsbereich kam es insgesamt zu einem stärkeren Rückgang der Zahl der Anfänger:innen. Dieser fiel mit -9,2 Prozent am stärksten in der dualen Ausbildung aus, aber es kam auch im Übergangsbereich mit -6,2 Prozent und im Studium mit -3,9 Prozent zu einem deutlichen Rückgang. Demgegenüber begannen jeweils 1,5 Prozent mehr Personen eine Ausbildung außerhalb des dualen Systems bzw. einen Bildungsgang zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung.

Beim Sektor Studium ist ein Sondereffekt zu berücksichtigen: Dort sank die Einschreibung von Personen nicht deutscher Staatsbürgerschaft um 20,6 Prozent, was vor dem Hintergrund der eingeschränkten Reisemöglichkeiten als Maßnahme zur Bekämpfung der Corona-Pandemie und der unübersichtlichen Lage im Sommer 2020 wenig überraschend ist (Statistisches Bundesamt 2021b, Tab. 10).[5] Tatsächlich haben 2020 trotz oder gerade wegen der Pandemie 1,5 Prozent mehr Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft ein Studium aufgenommen.

Es stellt sich daher die Frage, weshalb im ersten Pandemiejahr 2020 in der dualen Ausbildung und im Übergangsbereich ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen ist,

2 Es handelt sich hierbei um ein vereinfachtes Modell, bei dem Umwege nach Abbrüchen von Bildungsgängen sowie der Besuch von Bildungsgängen nach dem Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses nicht berücksichtigt werden.

3 Hier ist vor allem das sogenannte Schulberufssystem gemeint, zu dem schwerpunktmäßig nach Landes- oder Bundesrecht geregelte Ausbildungen in Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen zählen.

4 Bei den Eintrittszahlen wurden die vom BIBB herausgegebenen korrigierten Werte der iABE gewählt, da die Meldungen in der iABE für 2020 im Bereich des Schulberufssystems lückenhaft sind. Die Kohortengröße wurde über die Schulstatistik als Wert für die Jahrgangsstufe 9 des Vorjahrs bestimmt, um eine Verzerrung aufgrund der Schulabgänger:innen nach der 9. Klasse zu vermeiden.

5 Zu unterscheiden wäre hier eigentlich zwischen Bildungsin- und -ausländerinnen und -ausländern und nicht zwischen der Staatsbürgerschaft, wie es in der iABE-Schnellmeldung gemacht wird. Der Anteil der Bildungsinländer:innen unter den Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft lag im Studienjahr 2018/19 bei einem knappen Viertel. Das spricht dafür, dass der Rückgang vor allem auf Bildungsausländer:innen zurückzuführen ist (bpb 2021, S. 113).

während in allen übrigen Sektoren die Anfänger:innenzahlen moderat gewachsen sind. Mit Blick auf die Kohortenstärke am Ende der Sekundarstufe I kann ein starker demografisch bedingter Rückgang bei den potenziellen Bildungsnachfragenden als Erklärung ausgeschlossen werden. Unter den Bedingungen der Pandemie kann eine plötzliche und massive Abwanderung ungelernter Arbeitskräfte in den Arbeitsmarkt ebenfalls ausgeschlossen werden, da aufgrund der Wirtschaftskrise die Nachfrage nach Arbeitskräften deutlich sank (BA 2021b, S. 45 ff.).

Um die Frage nach den Ursachen des Rückgangs weiter zu schärfen und eine Antwort – auf Basis der heute zur Verfügung stehenden Daten – zumindest umreißen zu können, wird im nächsten Schritt die Entwicklung des dualen Ausbildungsmarkts 2020 genauer betrachtet. Grundlage bilden dabei die Ausbildungsmarktdaten der Bundesagentur für Arbeit sowie die Bildungsberichterstattung des BIBB. Ein Hinweis, um Irritationen vorzubeugen: Die im Folgenden verwendeten Statistiken weichen bei der Zählung der Neuverträge in der dualen Ausbildung von der iABE ab, weil andere Stichtage zugrunde gelegt werden. Beide Werte sind im jeweiligen Kontext korrekt.

Die Entwicklung des Übergangsbereichs in 2020 wird hier nicht genauer analysiert. Die Konzentration auf die Entwicklung in der dualen Ausbildung unter Ausblendung der Entwicklung des Übergangsbereichs erklärt sich daraus, dass die Entwicklung des Übergangsbereichs von der Entwicklung in der dualen Ausbildung und der übrigen Konten im Sektor Berufsbildung abhängt. Einmündungen in den Übergangsbereich bilden im Prinzip ab, wie viele Personen nicht direkt in die Ausbildung einmünden konnten oder teilweise nicht wollten.

3 Entwicklung des dualen Ausbildungsmarktes in 2020

Die Bundesagentur für Arbeit berichtet monatlich Ausbildungsmarktdaten. Insbesondere werden die Zahl der von Unternehmen gemeldeten Ausbildungsstellen und die Zahl der registrierten Ausbildungsinteressierten berichtet. Diese Zahlen bilden den Ausbildungsmarkt aber nur teilweise ab, weil nicht jedes Unternehmen seine offenen Ausbildungsstellen meldet und sich nicht alle Ausbildungsinteressierten registrieren.

In den letzten rund zehn Jahren verschob sich das Verhältnis der gemeldeten offenen Ausbildungsstellen zu den registrierten Bewerbenden. In den ersten Jahren des hier betrachteten Zeitraums gab es am Ende des Berichtjahres einen Überhang an registrierten Bewerbenden. Seit dem Berichtsjahr 2017/18 liegt dagegen die Zahl der gemeldeten offenen Ausbildungsstellen in jedem Monat über der Zahl der registrierten Bewerber:innen. Die Zahl der zum Ende des Berichtsjahres – 30.09. – abgeschlossenen Ausbildungsverträge sank von 2009 bis 2019 von 564.306 auf 525.039. Der Tiefpunkt in diesem Zeitraum lag 2016 bei 520.272 Neuverträgen, danach kam es bis zum Corona-Einbruch zu einer leichten Erholung.

Tabelle 1: Zentrale Ausbildungsmarktdaten 2020 (in absoluten Zahlen), Angebots-Nachfrage-Relation, Index Passungsprobleme und Veränderung zu 2019 (Daten: BIBB 2020, S. 25; 2021a, S. 19)

	Neuverträge		Ausbildungsplatz-angebot		Unbesetzte Ausbildungsstellen		Ausbildungsplatz-nachfrage		Unversorgte		ANR (gemäß neuer Berechnung)		Index Passungs-probleme	
	2020	Verände-rung zu 2019	2020	Verände-rung zu 2019	2020	Verände-rung zu 2019	2020	Verände-rung zu 2019	2020	Verände-rung zu 2019	2020	Verände-rung zu 2019	2020	Verände-rung zu 2019
Baden-Württemberg	66.477	-7.602	74.637	-8.103	8.158	-503	75.150	-7.506	8.671	95	99,3	-0,8	128,6	18,1
Bayern	83.751	-8.955	99.603	-8.667	15.852	290	90.201	-8.442	6.450	514	110,4	0,7	115,5	28,0
Berlin	13.716	-2.265	15.342	-1.941	1.626	324	18.180	-2.214	4.466	52	84,4	-0,4	276,3	106,0
Brandenburg	9.903	-636	12.000	-330	2.096	307	12.354	-228	2.450	408	97,1	-0,9	363,5	116,9
Bremen	5.178	-600	5.517	-456	338	141	6.177	-309	998	289	89,3	-2,8	106,6	68,7
Hamburg	11.661	-1.818	12.375	-1.353	716	468	13.842	-1.668	2.182	153	89,4	0,9	94,6	70,2
Hessen	33.285	-5.085	36.615	-4.368	3.331	718	40.068	-4.566	6.784	520	91,4	-0,4	159,9	67,5
Mecklenburg-Vorpommern	7.554	-462	9.165	-450	1.609	9	8.634	-438	1.080	22	106,1	0,2	230,1	27,2
Niedersachsen	46.788	-7.404	51.384	-5.211	4.596	2.194	56.094	-6.483	9.307	922	91,6	1,2	152,0	93,9
Nordrhein-Westfalen	103.509	-15.051	114.468	-14.196	10.958	854	125.448	-14.028	21.937	1.022	91,2	-1,0	171,6	51,3
Rheinland-Pfalz	23.685	-2.112	26.412	-1.812	2.728	300	28.020	-1.767	4.336	344	94,3	-0,5	164,5	46,4
Saarland	6.009	-990	6.522	-1.116	513	-125	6.789	-1.050	780	-61	96,1	-1,3	94,5	1,2
Sachsen	18.249	-1.269	20.532	-711	2.282	557	21.099	-1.134	2.850	137	97,3	1,8	159,9	54,4
Sachsen-Anhalt	9.771	-780	11.133	-453	1.361	326	10.974	-612	1.201	166	101,5	1,5	141,6	56,6
Schleswig-Holstein	18.426	-1.626	20.427	-1.377	2.001	247	21.945	-1.935	3.517	-311	93,1	1,8	160,2	28,3
Thüringen	9.519	-945	11.292	-237	1.771	706	10.470	-855	950	88	107,8	6,0	150,8	76,3
Deutschland	467.484	-57.597	527.433	-50.784	59.948	6.811	545.721	-53.082	78.237	4.516	96,6	0,1	167,7	51,7

Schon bevor die Corona-Pandemie im Januar 2020 in Deutschland erstmals auftrat und ab März zum ersten Lockdown führte, lag die Zahl der registrierten Bewerber:innen um ca. sieben Prozent unter den Werten des Vorjahres. Der Verlauf der bei der BA gemeldeten Ausbildungsstellen und Bewerber:innen ähnelte im Berichtsjahr 2019/20 auf niedrigerem Niveau stark den Vorjahren. Die Zahl der schließlich abgeschlossenen Ausbildungsverträge lag auf ähnlichem Niveau wie die Zahl der insgesamt registrierten Nachfragen. An diesem Muster hat sich im ersten Jahr der Corona-Krise nichts geändert.[6]

Bis zum Stichtag 30. September 2020 wurden insgesamt 467.484 neue duale Ausbildungsverträge abgeschlossen. Das bedeutet einen Rückgang von elf Prozent gegenüber dem Vorjahr. Bekanntermaßen haben sich die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie unterschiedlich auf die Branchen ausgewirkt. Während u. a. die Hotellerie und Teile der Gastronomie über Monate hinweg weitestgehend lahmgelegt waren, konnte bzw. musste die Arbeit in anderen Branchen – wie bspw. in Lebensmittelproduktion und -handel – durchgängig fortgesetzt werden. Die unterschiedliche Betroffenheit der Branchen spiegelt sich auch in der Ausbildungsstatistik wider: Im größten Zuständigkeitsbereich, Industrie und Handel, gingen die Neuverträge mit -13,9 Prozent am stärksten zurück und im zweitgrößten Zuständigkeitsbereich, Handwerk, um -7,5 Prozent. Lediglich im relativ kleinen Zuständigkeitsbereich der Landwirtschaft kam es zu einem Zuwachs von 0,9 Prozent bei den Neuverträgen. Dabei zeigen sich innerhalb der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche wiederum ausgeprägte Unterschiede zwischen den Bundesländern (BIBB 2021a, S. 39). Auf der Ebene der Berufe zeichnen sich die branchenspezifischen Auswirkungen noch deutlicher ab, so kam es bei den Neuverträgen für den Ausbildungsberuf Tourismuskaufmann/-frau zu einem Rückgang von -61,1 Prozent und für Hotelfachmann/-frau von -31,0 Prozent. Demgegenüber stiegen die Neuverträge bei den Zimmererleuten um 11,7 Prozent und bei den Zweiradmechatronikerinnen und -mechatronikern um 13,1 Prozent (Statistisches Bundesamt 2021a).

6 Wenn die monatlich gemeldeten Bewerber:innen auf die im September geschlossenen Neuverträge bezogen werden, so zeigt sich zudem, dass der monatliche Anteil der gemeldeten Stellen nur minimal vom Durchschnitt der Ausbildungsjahre 2014/15 bis 2018/19 abweicht. Sollte sich dieses Muster auch im zweiten Corona-Ausbildungsjahr 2020/21 bestätigen, dann ist mit einem weiteren Rückgang der Neuverträge auf rund 433.000 zum 30.09.2021 zu rechnen (Eckelt & Schauer 2021).

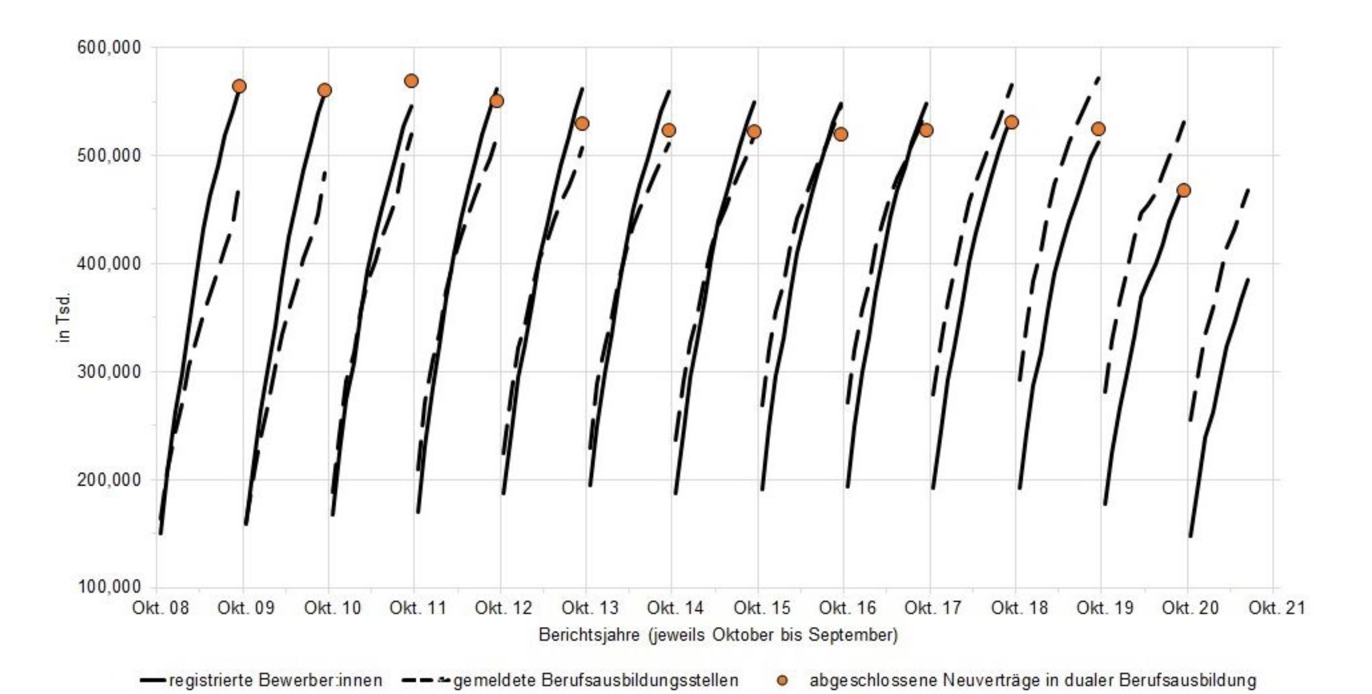


Abbildung 2: Bei der BA gemeldete Bewerber:innen und Berufsausbildungsstellen sowie Neuverträge zum 30.09. (Daten: BA-Monatsberichte der Berichtsjahre 2008/09 bis 2020/21; Berichtsjahr jeweils Oktober bis September; eigene Darstellung)

Während die unterschiedliche Betroffenheit von Branchen und Berufen sich fast zwangsläufig aus den Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie ergibt, sind ausgeprägte regionale Unterschiede innerhalb der Zuständigkeitsbereiche nicht unbedingt zu erwarten gewesen. Im Folgenden wird deshalb die Entwicklung des Ausbildungsmarkts in den Bundesländern berichtet (vgl. Tab. 1): Deutschlandweit sank die Zahl der Neuverträge gegenüber 2019 um 57.552, gleichzeitig sank die Zahl der registrierten Ausbildungsstellenangebote um 50.784 und die Zahl der registrierten Ausbildungsplatznachfrager:innen um 53.082. Der Rückgang bei den Neuverträgen fiel also stärker aus als der Rückgang der registrierten Stellen und der registrierten Ausbildungsnachfrager:innen. Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich hier deutliche Unterschiede: Entgegen dem Bundesdurchschnitt ging das Angebot an Ausbildungsstellen in Baden-Württemberg und im Saarland stärker zurück als die Neuverträge. Ebenfalls im Saarland sowie in Schleswig-Holstein ging die Ausbildungsnachfrage stärker zurück als die Neuverträge. Wie im Bundesdurchschnitt ging die Ausbildungsnachfrage stärker zurück als das Angebot in Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. Im Gegensatz dazu war der Rückgang beim Angebot größer als bei der Nachfrage in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und im Saarland.

Trotz des Rückgangs von Angebot und Nachfrage stieg deutschlandweit gegenüber 2019 die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen um 6.811 sowie der unversorgten Ausbildungsinteressierten um 4.516. Lediglich im Saarland sanken beide Werte im Gegensatz zum Bundestrend. Außerdem sank in Baden-Württemberg die Zahl der unbesetzten Stellen und in Schleswig-Holstein die Zahl der unversorgten Ausbildungsinteressierten.

Der zur Beurteilung der Lage auf dem Ausbildungsmarkt entwickelte Indikator *Angebots-Nachfrage-Relation* (neue Berechnungsweise) zeigt entsprechend an, dass sich das Verhältnis von Ausbildungsangebot und -nachfrage im ersten Coronajahr 2020 kaum verändert hat: Bundesweit standen je 100 Nachfragenden 96,6 Angebote zur Verfügung. Da Angebot und Nachfrage in einer vergleichbaren Größenordnung zurückgegangen sind, stellt sich der Ausbildungsmarkt in dieser Betrachtung trotz des historischen Rückgangs bei den Neuverträgen rein rechnerisch nahezu ausgeglichen dar, wobei sich regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern aus den Vorjahren fortschreiben.

Im Gegensatz dazu ist der *Index für Passungsprobleme* im Bundesdurchschnitt deutlich um 31 Prozent angestiegen, weil gleichzeitig die Zahl der unbesetzten Stellen und der unversorgten Bewerber:innen angestiegen ist. Die Spanne liegt dabei von einem minimalen Anstieg um 1 Prozent im Saarland bis zu einem Anstieg in der Spitzengruppe von über 60 Prozent: Hamburg (74 %), Bremen (64 %) und Niedersachsen (62 %).

Tabelle 2: Zentrale Ausbildungsmarktdaten, Veränderung von 2019 zu 2020 (in Prozent), sortiert nach Rückgängen bei Neuverträgen (Daten: BIBB 2020, S. 25; 2021a, S. 19)

	Neu-verträge	Ausbildungs-platzangebot	Unbesetzte Aus-bildungsstellen	Ausbildungs-platznachfrage	Unversorgte Nachfrager:innen
Mecklenburg-Vorpommern	-5,8%	-4,7%	0,6%	-4,8%	2,1%
Brandenburg	-6,0%	-2,7%	17,2%	-1,8%	20,0%
Sachsen	-6,5%	-3,3%	32,3%	-5,1%	5,0%
Sachsen-Anhalt	-7,4%	-3,9%	31,5%	-5,3%	16,0%
Schleswig-Holstein	-8,1%	-6,3%	14,1%	-8,1%	-8,1%
Rheinland-Pfalz	-8,2%	-6,4%	12,4%	-5,9%	8,6%
Thüringen	-9,0%	-2,1%	66,3%	-7,5%	10,2%
Bayern	-9,7%	-8,0%	1,9%	-8,6%	8,7%
Baden-Württemberg	-10,3%	-9,8%	-5,8%	-9,1%	1,1%
Bremen	-10,4%	-7,6%	71,6%	-4,8%	40,8%
Nordrhein-Westfalen	-12,7%	-11,0%	8,5%	-10,1%	4,9%
Hessen	-13,3%	-10,7%	27,5%	-10,2%	8,3%
Hamburg	-13,5%	-9,9%	188,7%	-10,8%	7,5%
Niedersachsen	-13,7%	-9,2%	91,3%	-10,4%	11,0%
Saarland	-14,1%	-14,6%	-19,6%	-13,4%	-7,3%
Berlin	-14,2%	-11,2%	24,9%	-10,9%	1,2%
Deutschland	-11,0%	-8,8%	12,8%	-8,9%	6,1%

Da die Bundesländer unterschiedlich groß sind, lässt sich die Entwicklung anhand der absoluten Zahlen nur schwer vergleichen. Deshalb werden in Tabelle 2 die Veränderungen gegenüber dem Vorjahr 2019 bei den Neuverträgen, beim registrierten Ausbildungsstellenangebot, bei den unbesetzten Stellen, bei den registrierten Ausbildungsinteressierten und bei den unversorgten Nachfragenden in Prozent dargestellt. Der Rückgang bei den Neuverträgen fiel in den neuen Bundesländern (mit Ausnahme von Berlin) sowie in Rheinland-Pfalz mit -5,7 bis -9,0 Prozent geringer aus als in den übrigen westdeutschen Bundesländern und Berlin, wo der Rückgang bei -9,7 bis -14,2 Prozent lag.

In der Tendenz ist der Rückgang beim Angebot an Ausbildungsstellen und bei den Ausbildungsinteressierten dort größer, wo der Rückgang bei den Neuverträgen gering ist und umgekehrt. Die Ergebnisse bestätigen frühere Befunde und zeigen,

dass der ost- und westdeutsche Ausbildungsmarkt weiterhin deutlich unterschiedlich funktionieren (Seeber et al. 2018; Seeber et al. 2019). Außerdem zeigen diese Ergebnisse, dass der Rückgang bei den Neuverträgen nicht direkt aus dem Rückgang bei Angebot und Nachfrage abgeleitet werden kann.

Am auffälligsten sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern bei der Entwicklung der unbesetzten Ausbildungsstellen und der unversorgten Nachfrager:innen – was maßgeblich in den *Index Passungsprobleme* eingeht. Deutschlandweit stieg die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen um 12,8 Prozent. Besonders stark stieg dieser Wert in Hamburg (188,7 %), Niedersachsen (91,3 %), Bremen (71,6 %) und Thüringen (66,3 %). Im Gegensatz dazu sank die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen im Saarland (-19,6 %) und in Baden-Württemberg (-5,8 %) bzw. blieb nah beim Vorjahreswert in Mecklenburg-Vorpommern (0,6 %) und Bayern (1,9 %). Die Zahl der unversorgten Ausbildungsnachfrager:innen stieg deutschlandweit um 6,1 %. Besonders viele zusätzliche Unversorgte gegenüber 2019 gab es in Bremen (40,8 %), Brandenburg (20,0 %), Sachsen-Anhalt (16,0 %), Niedersachsen (11,0 %) und Thüringen (10,2 %). Im Gegensatz dazu sank die Zahl der unversorgten Ausbildungsnachfrager:innen in Schleswig-Holstein (-8,1 %) und im Saarland (-7,3 %) bzw. blieb nahezu unverändert in Baden-Württemberg (1,1 %), Berlin (1,2 %) und Mecklenburg-Vorpommern (2,1 %). Ein Muster ist hier nicht erkennbar. Das spricht dafür, dass die regionale Entwicklung teilweise von Faktoren abhängt, die in der Bildungsberichterstattung nicht erhoben werden (können).

4 Diskussion der Krisendynamik

In der Rekonstruktion der Krisendynamik auf dem dualen Ausbildungsmarkt im ersten Corona-Jahr 2020 zeigen sich drei verschiedene Effekte, die zu dem starken Rückgang bei den Neuverträgen in der dualen Ausbildung geführt haben: Erstens gab es einen krisenunabhängigen Nachfragerückgang, zweitens gab es einen Effekt der durch die Corona-Pandemie ausgelösten Wirtschaftskrise und drittens gab es eine neuartige Störung bei der Vermittlung von Angebot und Nachfrage, was auf die Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie zurückgeht.

Der krisenunabhängige Nachfragerückgang zeigt sich daran, dass das Berichtsjahr 2019/20 bereits vor Corona-Ausbruch mit einem Rückgang der bei der Bundesagentur für Arbeit registrierten Nachfrager:innen begann. Die Ursache dafür und wie stark sich dieser Nachfragerückgang ohne die Corona-Pandemie auf die Zahl der Neuverträge ausgewirkt hätte, lässt sich nicht exakt bestimmen. Die Vorausberechnung des BIBB zur Entwicklung des Ausbildungsmarkts von 2019 mittels des ökonometrischen Rechenmodells PROSIMA (Prognose- und Simulationsmodell des Ausbildungssystems) gibt aber einen Hinweis: Ohne Kenntnis der nahenden Corona-Pandemie wurde erwartet, dass die Zahl der Neuabschlüsse gegenüber 2019 um ca. 10.000 sinken würde (Maier 2020, S. 7).

Der Effekt der durch die Corona-Pandemie ausgelösten Wirtschaftskrise auf den Ausbildungsmarkt lässt sich im Vergleich mit der letzten Wirtschaftskrise 2008/09

abschätzen. Auslöser war damals eine Finanz- und in deren Folge eine Staatsschuldenkrise. Das Verlaufsmuster der beiden Krisen ähnelt sich mit Blick auf das bei der Bundesagentur für Arbeit registrierte Angebot und die registrierte Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt: Damals sanken Angebot und Nachfrage jeweils von 2008 zu 2009 um -8,5 Prozent. Von 2019 zu 2020 sank das registrierte Ausbildungsplatzangebot um -8,8 Prozent und die Ausbildungsplatznachfrage um -8,9 Prozent.

Wie sich der Rückgang von Angebot und Nachfrage auf die Neuverträge und die Passung ausgewirkt haben, unterscheidet die beiden Krisen jedoch deutlich voneinander: 2009 sank die Zahl der Neuverträge in gleichem Maße wie Angebot und Nachfrage (-8,4 %) und die Verknappung von Angebot und Nachfrage führte zu einem Rückgang bei den unvermittelten Bewerbenden (-8,9 %) und den unbesetzten Ausbildungsstellen (-9,5 %) (Maier 2020, S. 4). Im ersten Jahr der Corona-Krise dagegen gingen die Neuverträge um mehr als zwei Prozentpunkte stärker zurück als Angebot und Nachfrage (-11,0 %) und trotz einer Verknappung von Angebot und Nachfrage stieg die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen (12,8 %) und der unversorgten Bewerber:innen (6,1 %) an.

Die neuartige Störung bei der Vermittlung von Angebot und Nachfrage, die auf die Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie zurückgeht, zeigt sich anhand dieses deutlich höheren Rückgangs bei den Neuverträgen sowie anhand der steigenden Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen und der unversorgten Bewerber:innen bzw. der deutlich gestiegenen Passungsprobleme.

Um die Corona-Pandemie zu bekämpfen, blieben im Jahr 2020 Schulen monatelang geschlossen, Betriebe wurden geschlossen oder schotteten sich nach außen ab. Auch zentrale Anlaufstellen für die außerschulische Beratung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen konnten in der für die Ausbildungsvermittlung kritischen Phase des Frühjahrs keine oder nur deutlich reduzierte Präsenzangebote bieten. Die Unterstützung durch Lehrkräfte und Berater:innen, die Ausbildungsinteressierte im Such- und Bewerbungsprozess begleiten, konnte nicht wie in den Vorjahren üblich geleistet werden. Außerdem entfielen die institutionellen Angebote der Berufsorientierung/-beratung an der ersten Schwelle wie Praktika, Ausbildungsmessen, Tage der offenen Tür usw. (Eberhard et al. 2021). Zusammengefasst: Die Ausbildungsinteressierten wurden 2020 weitestgehend auf sich selbst und ihr persönliches Umfeld zurückgeworfen.

Dieser Erklärungsansatz einer neuartigen Störung bei der Vermittlung von Angebot und Nachfrage muss auf Grundlage der zu diesem Zeitpunkt zugänglichen Daten als Hypothese formuliert werden. Es spricht aber viel dafür, dass die gestiegenen Passungsprobleme zu einem großen Teil aus der fehlenden Unterstützung der Ausbildungsinteressierten im Such- und Bewerbungsprozess resultieren. Zugleich ließe sich im Rahmen dieses Erklärungsansatzes der Rückgang der registrierten Nachfrage – zumindest zum Teil – damit erklären, dass junge Menschen am Übergang statistisch „verloren gegangen sind“, weil sie sich einfach aufgrund der Ausnahmesituation nicht aktiv als Ausbildungsinteressierte registriert haben. In diese Richtung weist, dass 2020 die Zahl der erfassten Ausbildungsinteressierten auf einen Tiefststand seit

1992 fiel und die Zahl der Altbewerber:innen, die in der Vergangenheit bereits als Ausbildungsbewerber:innen registriert waren, trotz schlechter Arbeitsmarktlage um fünf Prozent zurückging (BIBB 2021a, S. 27 ff.). Außerdem würde ein solcher Rückzug ins Private bzw. ein passives Abwarten erklären, warum die Einmündungen in den Übergangsbereich ebenfalls gesunken sind, statt aufgrund der Krise beim Zugang zur dualen Ausbildung deutlich anzusteigen.[7]

Wenn man diesem Erklärungsansatz folgt, ist davon auszugehen, dass sich die soziale Benachteiligung am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine duale Ausbildung durch die Corona-Krise verschärft hat. Vor allem die schon zuvor benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen dürften damit überfordert gewesen sein, selbstständig und ohne Unterstützung einen Ausbildungsplatz zu finden. Es ist von einem Matthäus-Effekt[8] auszugehen, der während der Corona-Krise vor allem so wirkt, dass diejenigen mit viel sozialem Kapital – hier bspw. die Unterstützung durch Eltern und familiäres Umfeld – den Verlust institutioneller Unterstützung besser kompensieren konnten als diejenigen mit wenig sozialem Kapital.

Wie die drei identifizierten Effekte – krisenunabhängiger Nachfragerückgang, Wirtschaftskrise sowie Störung des Vermittlungsprozesses – zusammenwirken, muss an dieser Stelle offenbleiben. Die deutlichen Unterschiede zwischen den Bundesländern sind vermutlich das Resultat einer regionalspezifischen Kombination der Effekte. Um die Unterschiede zu erklären, müsste der Einfluss der Faktoren jeweils länderspezifisch analysiert werden. In einem solchen Forschungsprojekt ließen sich mittels eines komparativen Vorgehens Gewichtung und Einfluss der Faktoren bestimmen. Da die Vermittlung von Angebot und Nachfrage auf Ausbildungsmärkten vor allem in regionalen Räumen stattfindet (Büchter 2021), müssten solche Analysen dabei vermutlich – zumindest in den Flächenländern – auf der Ebene der Arbeitsagenturbezirke durchgeführt und Bundesländer als Konglomerat unterschiedlicher regionaler Ausbildungsmärkte konzipiert werden.[9]

5 Berufsbildungspolitische Reaktion

Die negative Entwicklung des Ausbildungsmarkts 2020 zeichnete sich bereits früh ab. Für Berufsbildungsexpertinnen und -experten musste es offensichtlich sein, dass die ergriffenen Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie die Vermittlung von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt stark erschweren würden. Trotzdem wurde berufsbildungspolitisch im ersten Corona-Jahr 2020 kaum reagiert.

7 Die Entwicklung des Übergangsbereichs in den nächsten Jahren wird wichtige Hinweise liefern, wie sich die Corona-Krise mittelfristig auf die Qualifizierungschancen der jungen Menschen auswirkt. Kommt es zu einem Bugwelleneffekt mit deutlich steigenden verzögerten Einmündungen oder zu einer längerfristigen Umorientierung größerer Teile der jungen Menschen weg von der dualen Ausbildung (Maier 2021)?

8 Als Matthäus-Effekt bezeichnet man soziale Konstellationen, die dazu führen, dass der Unterschied zwischen Privilegierten und Deprivilegierten systematisch verstärkt wird. Benannt ist der Effekt nach einer Bibelstelle aus dem Matthäus-Evangelium: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.“ Mt 25,29

9 Bei den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den deutschen Arbeitsmarkt in 2020 sind über Wirtschaftszweigeffekte hinausgehende regionale Effekte beobachtet worden. Es wäre entsprechend zu überprüfen, ob und wie diese mit regionalen Ausbildungsmarkteffekten zusammenfallen (Hamann et al. 2021).

Die berufsbildungspolitischen Akteure agierten im Rahmen der seit Jahrzehnten bekannten korporatistischen Praxis. Dabei bildete die Allianz für Aus- und Weiterbildung[10] den zentralen Ort der Interessenabstimmung und Konsensbildung. Die Sozialpartner stimmten sich dort untereinander und mit der politischen Exekutive in einem geräuscharmen und verbindlichen Modus der Gremienarbeit ab. Der Öffentlichkeit wurden auf diesem Weg nur Entschlüsse bekannt, die von allen wichtigen Akteuren mitgetragen wurden. Diese Form einer „weitgehenden Depolitisierung der Berufsbildungspolitik" (Eckelt 2016, S. 397) wurde durch die Krise auf dem Ausbildungsmarkt nicht erschüttert und auch im Bundestag kam es nicht zu einer Politisierung durch parteipolitische Polarisierung. Etwas überspitzt gesagt, haben alle berufsbildungspolitischen Akteure ihre bereits vor der Krise bestehenden Positionen und Forderungen einfach unverändert weiterhin vertreten.

In der ersten Phase wurde dem – zum damaligen Zeitpunkt durchaus nachvollziehbaren – Prinzip Hoffnung gefolgt: Wenn die Pandemie vor dem Ausbildungsbeginn im August/September eingedämmt wäre, dann könnte der Rückstand bei den Vertragsschließungen im Sommer nachgeholt werden. Als sich abzeichnete, dass sich diese Hoffnung nicht erfüllen würde, verabschiedete die Bundesregierung Anfang Juni das Bundesprogramm *Ausbildungsplätze sichern* (Förderbeginn: 01.08.2020), um einen Einbruch des Angebots auf dem dualen Ausbildungsmarkt zu verhindern und bereits laufende Ausbildungsverhältnisse abzusichern. Der Ansatz folgte dem seit Jahren bekannten Muster, kleine und mittelständische Unternehmen zu unterstützen, damit sie ihr Ausbildungsangebot aufrechterhalten bzw. ausbauen. Außerdem wurden Fördermöglichkeiten zur Vermeidung von Kurzarbeit der Auszubildenden sowie für die Auftrags- und Verbundausbildung geschaffen. Im Falle einer Insolvenz von Ausbildungsunternehmen wurde zudem eine Übernahmeprämie für Unternehmen geschaffen, die die Auszubildenden übernehmen. Nur ein kleiner Teil der Ausbildungsbetriebe hat eine oder mehrere Prämien beantragt und erhalten. Die Auswirkung des Bundesprogramms *Ausbildungsplätze sichern* auf die Krisendynamik blieb insgesamt gering (BA 2021a; BMBF, BMWi & BMAS 2020).

Ansonsten setzten Politik und die Spitzenverbände der Sozialpartner auf öffentliche Appelle an Unternehmen und Ausbildungsinteressierte. So appellierten der Bundespräsident und die Vorsitzenden von DGB und Arbeitgeberverbänden im Juni gemeinsam: „Wir rufen die Unternehmen in Deutschland auf: Setzen Sie wo immer möglich und trotz schwieriger Rahmenbedingungen Ihr Engagement für die Ausbildung fort, schaffen Sie Ausbildungsplätze und nutzen Sie dafür auch die von Bund und Ländern in historischen Dimensionen bereitgestellten Hilfsprogramme für Unternehmen, Beschäftigte und Auszubildende. Es geht um die Zukunftschancen der jungen Generation und Ihre Fachkräfte von morgen" (Steinmeier 2020).

Eine solche Appellpolitik, die darauf abzielt, durch die gemeinsame Aktivierung der Sozialpartner zusätzliche Ausbildungskapazitäten der Betriebe zu schaffen, prägt die (west-)deutsche Berufsbildungspolitik seit den 1970er-Jahren (Hilbert, Südmersen & Weber 1990, S. 105). Da jedoch die Betriebe seit dem Ende der 1990er-Jahre in der

10 Vgl. www.aus-und-weiterbildungsallianz.de, zuletzt geprüft am 23.09.2021.

Ausbildung einer stärker „kostenbewussten Ausbildungssteuerung folgen", sind „die Handlungsspielräume für korporatistische Kompromisse kleiner [geworden] und hat eine Politik, die vor allem auf Appelle an die Unternehmen setzt, keine besonders guten Karten mehr" (Baethge, Solga & Wieck 2007, S. 29)

Auch die letzte Hoffnung, dass sich im sogenannten „fünften Quartal" – der Nachvermittlung zwischen Oktober und Dezember – die miserable Ausbildungsmarktbilanz noch drehen lassen würde, traf nicht ein (BIBB 2021a, S. 32). Eine kontrafaktische Entwicklung kann zwar nicht konstruiert werden – wir können also nicht wissen, wie die Entwicklung ohne das Bundesprogramm und die Appelle ausgesehen hätte –, aber insgesamt wirkt die berufsbildungspolitische Reaktion angesichts des dann eingetretenen historischen Einbruchs bei den Neuverträgen hilf- und lustlos. Es wurden im Frühjahr und Sommer 2020 keine Maßnahmen ergriffen, um mittels der Schaffung von „subsidiären Übergangsangeboten" kurzfristig ein „[k]ompensatorisches und ergänzendes Ausbildungsstellenangebot" (Buschfeld et al. 2020, S. 687) aufzubauen und damit die jungen Menschen ohne Ausbildungsplatz direkt über zentralisierte Akteure – z. B. Bundesagentur für Arbeit, berufliche Schulen und Träger – anzusprechen und mindestens bis zum Ende der Krise mit berufsqualifizierenden Bildungsangeboten zu versorgen.

6 Ausblick

Im Kontext der Corona-Krise wird häufig davon gesprochen, dass sie wie ein Brennglas wirke. Gemeint ist mit dieser Metapher, dass in der Krise bereits zuvor bestehende Problemlagen deutlicher sichtbar werden und neue Lösungsansätze beschleunigt entwickelt und erprobt werden können. In diesem Sinne empfiehlt auch der Forschungsdirektor des BIBB, Hubert Ertl, einen „krisenbedingten Modernisierungsschub" so zu nutzen, „dass die berufliche Bildung gestärkt aus der Krise hervorgeht" (Ertl 2021, S. 3). Was lässt sich aus der in diesem Beitrag dargestellten Rekonstruktion der Krisendynamik auf dem Ausbildungsmarkt lernen, um die Berufsbildung künftig zu stärken?

Der langfristige Rückgang der Nachfrage und des Ausbildungsvolumens sowie die wachsenden Passungsprobleme waren bereits vor der Corona-Krise als Probleme bekannt (vgl. u. a. Eckelt et al. 2020; Seeber et al. 2019). Deutlich wurde unter dem Brennglas, dass der Übergangsprozess besondere Aufmerksamkeit verdient. Die Einschränkung der institutionellen Berufsorientierung und -beratung hat gezeigt, wie wichtig diese für erfolgreiche Übergänge vieler junger Menschen in duale Ausbildung ist. Ausbildungsinteressierte Jugendliche sind häufig keine rational kalkulierenden, nutzenmaximierenden Marktteilnehmer:innen, sondern brauchen Unterstützung im Entscheidungs- und Bewerbungsprozess. Das ist künftig sowohl theoretisch als auch praktisch stärker zu beachten.

Mit der fehlenden Unterstützung allein lässt sich aber nicht erklären, warum nur die duale Ausbildung und der Übergangsbereich von Rückgängen betroffen waren.

Zu erforschen ist, ob der offene Marktcharakter bei der Vermittlung von Angebot und Nachfrage auf dem dualen Ausbildungsmarkt zu einer sich negativ auswirkenden Unübersichtlichkeit führt, was die Vermittlung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen ineffizienter macht. Sollte sich das bestätigen, müsste diese Unübersichtlichkeit durch strukturelle Reformen reduziert werden, um das Problem der Passungsprobleme wirksam anzugehen. Das Verbleiben der berufsbildungspolitischen Akteure in den gewohnten Reaktionsmustern trotz Krise zeigt allerdings, dass strukturelle Reformen, die die starke Position der Unternehmen auf dem Ausbildungsmarkt schwächen könnten, gegenwärtig innerhalb der sozialpartnerschaftlichen Gremienpolitik vermutlich kaum durchsetzbar sind.

Mit Blick auf das bildungsstatistische Monitoring während der Krise ist bedenklich, dass nicht rekonstruierbar ist, wohin die mehreren zehntausend Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschwunden sind, die weder in eine duale Ausbildung noch in Maßnahmen des Übergangsbereichs eingemündet sind. Die tatsächliche Entwicklung und ihr Abbild in den erhobenen Daten fallen anscheinend auseinander, wenn der in der berufsbildungspolitischen Debatte prominent genutzte Indikator *Angebots-Nachfrage-Relation* anzeigt, dass es 2020 zu keiner Verschlechterung der Chancen der Ausbildungsinteressierten auf einen Ausbildungsplatz gekommen sei. Die Corona-Krise stößt uns hier auf die grundsätzliche erkenntnistheoretische Frage des Verhältnisses von Realität und ihrer Abbildung. Diese Fragestellung wird gegenwärtig vor allem in Hinblick auf die Digitalisierung diskutiert, prägt aber schon seit Beginn der Moderne die Gesellschaft und ihren Bezug zu sich selbst (Nassehi 2020, S. 31 ff.). Wichtig ist ein kritisches Verständnis der Differenz zwischen der Realität und ihrem reduzierten Abbild, weil das jeweils geschaffene Abbild auf die gesellschaftliche Realität zurückwirkt: „Faktisch sind sie [Statistiken; M. E.] aber nicht Zweitfassungen einer vorausgesetzten Wirklichkeit, sondern selektive Konstruktionen, die diese Wirklichkeit teilweise erst erzeugen“ (Heintz 2010, S. 170, zit. nach Mau 2018, S. 30).

In dem hier behandelten Kontext bedeutet das, dass unter dem Brennglas der Corona-Krise deutlich wurde, dass wir eine andere Bildungsstatistik brauchen, um die Bildungsverläufe möglichst aller jungen Menschen im Nach-Sek-I-Bildungsraum zu erfassen – bspw. mittels einer individuellen bildungsbereichsübergreifenden ID-Nummer.[11] Eine solche Bildungsstatistik würde es ermöglichen, sowohl die Ausweichbewegungen der besser qualifizierten Ausbildungsinteressierten in einer Krise nachzuvollziehen als auch genauer zu bestimmen, welche Personen sich möglicherweise zurückziehen und drohen „verloren zu gehen“.

Gleichzeitig würde eine solchermaßen veränderte statistische Abbildung des Bildungsgeschehens unser Verständnis des gesellschaftlichen Phänomens verändern und wahrscheinlich zu anderen bildungspolitischen Reaktionen führen. Das verweist darauf, dass es sich bei der Auswahl von Messdaten, der Konstruktion von Indikatoren, ihrer Veröffentlichung und schließlich der Interpretation in sozialwissenschaft-

11 Idealerweise müsste auch eine Verknüpfung mit der Arbeitsmarktstatistik erfolgen, um zu überprüfen, ob und ggf. wie der Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit (15- bis 25-Jährige) um 25,3 Prozent in 2020 mit dem Rückgang der Neuverträge in der dualen Ausbildung zusammenhängt (BA 2021b, S. 54).

lichen Kontexten um keine rein wissenschaftlichen Fragestellungen handelt. (Berufs-) Bildungswissenschaft besitzt implizit immer auch eine politische Dimension (Eckelt 2021). Im jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht wird diese politische Dimension der Daten explizit gemacht. Dort wird jeweils eine Stellungnahme der Arbeitgeber-, der Arbeitnehmer- und der Länderbeauftragten abgedruckt, was die unterschiedliche Deutung der gleichen Daten sichtbar macht (für das aktuelle Jahr BMBF 2021, S. 124 ff.). Jenseits der staatlichen Bildungsberichterstattung ist die politische Dimension der Daten anhand der von sozialen Akteuren publizierten Bildungsberichte leicht nachweisbar. Darin beschreiben sie die Lage in der beruflichen Bildung und leiten entsprechende bildungspolitische Empfehlungen ab. Erwartungsgemäß deuten beispielsweise der DGB und die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft die Lage auf dem Ausbildungsmarkt im ersten Corona-Jahr ganz unterschiedlich (Anger, Geis-Thöne & Plünnecke 2021; DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend 2020). Die berufsbildungspolitische Reaktion hängt dementsprechend immer davon ab, welche Problemwahrnehmung sich im Kampf um die Deutungshoheit über die Daten durchsetzt.

Das parteipolitische Desinteresse an einer (Re-)Politisierung der Berufsbildung in der Corona-Krise lässt sich schließlich auch jenseits der Frage nach der hegemonialen Deutung der Daten rein politikwissenschaftlich interpretieren. Die Corona-Pandemie hat in allen politischen Feldern zu großem Handlungsdruck geführt, gleichzeitig waren die Ressourcen zur Problembearbeitung begrenzt. Trotz eines insgesamt beeindruckenden Umfangs staatlicher Interventionen konnte nicht in allen Politikfeldern vergleichbar intensiv reagiert werden. Die Responsivität der politisch Handelnden – also ob und in wessen Interesse reagiert wird – hängt davon ab, für wie wichtig einzelne Themen gehalten werden bzw. – im Kontext einer parlamentarischen Demokratie – wie sich die Nicht-/Bearbeitung vermutlich auf den politischen Machterhalt auswirkt. Für den deutschen Fall lässt sich zeigen, dass Bundesregierung und Bundestag systematisch weniger responsiv auf Themen reagieren, die die Interessen benachteiligter Bevölkerungsgruppen betreffen (Elsässer, Hense & Schäfer 2017). Es ist ein beunruhigender Gedanke, aber möglicherweise wurde seitens Regierung und Parlament deswegen kaum auf die Krise auf dem Ausbildungsmarkt reagiert, weil die Bevölkerungsgruppen, denen solche Maßnahmen am stärksten zugutekämen, deprivilegiert sind und für den Ausgang von Wahlen wenig Bedeutung besitzen.

Literatur

Anger, C., Geis-Thöne, W. & Plünnecke, A. (2021). *INSM-Bildungsmonitor 2021. Bildungschancen stärken – Herausforderungen der Corona-Krise meistern*. Online: https://www.insm.de/fileadmin/insm-dms/text/publikationen/Bildungsmonitor_2021/INSM_ Bildungsmonitor_2021.pdf (Zugriff am 13.09.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2021a). *Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern"*. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt August 2021. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus /Corona/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Bundesprogramm-APS.pdf__blob publicationFilev1 (Zugriff am 21.09.2021).

BA – Bundesagentur für Arbeit (2021b). *Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Dezember und Jahr 2020*. Online: https://www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-dezember-2020_ba146814.pdf (Zugriff am 07.09.2021).

Baethge, M. (1983). Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren: Eine Lektion in ökonomischer Macht und politischer Ohnmacht. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft,* (4), 145–157.

Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (o. J.). *Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)*. Online: https://www.bibb.de/de/11563.php (Zugriff am 03.09.2021).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Budrich.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021a). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Budrich.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2021b). *Trotz Corona-Pandemie: Erfolgreiche Ausbildungsverläufe in der dualen Berufsausbildung! Pressemitteilung 27/2021 vom 20.09.2021*. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pmvertragsloesungsquote.pdf (Zugriff am 23.09.2021).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Berufsbildungsbericht 2021*. Berlin: BMBF.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMWi – Bundesministerium für Wirtschaft und Energie & BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020). *Eckpunkte für ein Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern"*. Online: https://www.bmbf.de/files/131_20_Eckpunkte_Ausbildung_sichern_Ansicht02.pdf (Zugriff am 30.06.2020).

Bourdieu, P. (2014). *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992*. Berlin: Suhrkamp.

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2021). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn: Kunst- und Werbedruck.

Brunello, G. (2009). The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: a review of the evidence. *Empirical Research in Vocational Education and Training,* (1), 145–171.

Büchter, K. (2017). Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In P. Schlögl, F. Gramlinger, D. Moser et al. (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand,* 21–43. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Büchter, K. (2021). Die gesellschaftspolitische Bedeutung von Beruf und Berufsorientierung. Regionaler Ausbildungsmarkt als Sozialraum. *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule,* 75 (189), 8–10.

Bundesverfassungsgericht (1981). Entscheidung des BVerfG vom 10.12.1980 zur Berufsbildungsabgabe nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz. *Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts,* (55), 274–348.

Buschfeld, D., Bylinski, U., Giezek, B. et al. (2020). Auswirkung der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116* (4), 682–695.

Busemeyer, M. R. (2009). *Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*. Frankfurt am Main: Campus.

Butterwegge, C. (2020). *Ungleichheit in der Klassengesellschaft*. Köln: PapyRossa Verlag.

DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend (2020). *Ausbildungsreport 2020. Schwerpunkt: Mobilität und Wohnen*. Online: https://jugend.dgb.de/meldungen/ausbildung/co3570dfea-bf89-11ea-bfca-001a4a16011a (Zugriff am 22.09.2021).

Dohmen, D., Yelubayeva, G., Firzlaff, C. et al. (2020). *Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland in Krisenzeiten*. FiBS-Forum Nr. 75. Online: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/FiBS_Forum_075_Jugendarbeitslosigkeit_in_Deutschland_final_erg.pdf (Zugriff am 22.03.2021).

Eberhard, V., Heinecke, M., Christ, A. et al. (2021). *Auf Ausbildungsstellensuche während der Corona-Pandemie. Wie haben Jugendliche ihre Bewerbungsphase im Jahr 2020 erlebt?* Bonn: BIBB.

Eckelt, M. (2016). *Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Eckelt, M. (2021). On the Relationship of Politics and Research of Vocational Education and Training in Germany. In C. Nägele, B. E. Stalder & M. Weich (Hrsg.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online,* 8.–9. April, 117–122. European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET. https://doi.org/10.5281/zenodo.4596415 (Zugriff am: 06.04.2021).

Eckelt, M., Mohr, S., Gerhards, C. et al. (2020). *Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinstbetriebe*. Bonn: BIBB.

Eckelt, M. & Schauer, J. (2021). *Ausbildungsmarkt droht das zweite Jahr in Folge einzubrechen. Gastbeitrag auf dem Blog Aus- und Weiterbildung der Bertelsmann Stiftung*. Online: https://blog.aus-und-weiterbildung.eu/ausbildungsmarkt-droht-das-zweite-jahr-in-folge-einzubrechen/ (Zugriff am 10.09.2021).

Eckelt, M. & Schmidt, G. (2014). Wie wird man prekäre*r Lohnarbeiter*in? Verändertes Selbstverständnis Jugendlicher in beruflichen Bildungsangeboten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* (26), 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe26/eckelt_schmidt_bwpat26.pdf (Zugriff am 30.11.2021).

Elsässer, L., Hense, S. & Schäfer, A. (2017). „Dem Deutschen Volke"? Die ungleiche Responsivität des Bundestags. *Zeitschrift für Politikwissenschaft,* 27 (2), 161–180.

Ertl, H. (2021). Wege aus der Krise: Ausbildungsbereitschaft stärken, Digitalisierung vorantreiben. Inanspruchnahme und Bedarf aus Sicht der Auszubildenden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP,* 49 (2), 3.

GOVET (German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training) (2021). *COVID-19 Pandemie – Stresstest für Ausbildungssysteme der Partnerländer*. Online: https://www.govet.international/de/140987.php (Zugriff am: 09.09.2021).

Hamann, S., Kropp, P., Niebuhr, A. et al. (2021). *Nicht nur eine Frage der Wirtschaftsstruktur. Die regionalen Arbeitsmarkteffekte der Covid-19-Pandemie*. IAB-Kurzbericht 14|2021. Online: http://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-14.pdf (Zugriff am 13.09.2021).

Herkner, V. (2013). Berufspädagogische Aspekte zu einem Recht auf berufliche Ausbildung – Anspruch, Realität und Umsetzung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (25). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe25/herkner_bwpat25.pdf (Zugriff am 14.08.2014).

Hilbert, J., Südmersen, H. & Weber, H. (1990). *Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung*. Opladen: Leske + Budrich.

Imöhl, S. & Ivanov, A. (2021). Corona in Deutschland in der Zusammenfassung bis zum aktuellen Stand. Covid-19-Chronik. *Handelsblatt*. Online: https:// www.handelsblatt.com/finanzen/covid-19-chronik-corona-in-deutschland-in-der-zusammenfassung-bis-zum-aktuellen-stand/25584942.html/ticket=ST-4650689-62OmyXQGowvl9dv2vYzT-ap5 (Zugriff am 02.09.2021).

Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.), 453–484. Wiesbaden: Springer VS.

Kultusministerkonferenz (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf (Zugriff am 02.09.2021).

Leschinsky, A. & Cortina, K. S. (2008). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (3. Aufl.), 21–51. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Lessenich, S. (2019). *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem* (3. Auflage). Ditzingen: Reclam.

Maier, T. (2020). *Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung. Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten. Version 1.0.* Bonn: BIBB.

Maier, T. (2021). Markiert die COVID-19-Krise einen Wendepunkt auf dem Ausbildungsmarkt? Ein Ausblick auf die mögliche Entwicklung neuer Ausbildungsverträge bis 2030. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP,* 49 (2), 20–24.

Mau, S. (2018). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Mühlemann, S. & Wolter, S. C. (2020). *Ausbildung ökonomisch betrachtet. Sieben Lektionen zu Kosten und Nutzen beruflicher Bildung aus Sicht von Unternehmen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nassehi, A. (2020). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

OECD (2021). *Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Publikation.

Offe, C. (1975). *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Röttger, C., Weber, B. & Weber, E. (2019). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Aktuelle Daten und Indikatoren*. IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.). Online: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2019.pdf (Zugriff am 02.12.2019).

Seeber, S., Baethge, M., Baas, M. et al. (2018). *Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V. et al. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: wbv Publikation.

Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019 Korrekturausgabe*. Fachserie 11 Reihe 1. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen (Zugriff am: 28.05.2020).

Statistisches Bundesamt (2021a). *Duale Berufsausbildung: Historischer Rückgang der Zahl neuer Ausbildungsverträge im Jahr 2020. Pressemitteilung Nr. 379 vom 11. August 2021*. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/08/PD21_379_212.html (Zugriff am 09.09.2021).

Statistisches Bundesamt (2021b). *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern – vorläufige Ergebnisse*. Online: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00000870 (Zugriff am 16.03.2021).

Steinmeier, F.-W. (2020). *Gemeinsamer Appell mit den Spitzen von Wirtschaft und Gewerkschaften zur beruflichen Bildung in Zeiten der Corona-Pandemie. Rede des Bundespräsidenten*. Online: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2020/06/200623-berufliche-Bildung-Wirtschaft-Gewerkschaft.html (Zugriff am 25.06.2020).

Stratmann, K. (1993). *Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland: Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806)*. Frankfurt am Main: GAFB-Verlag.

Stratmann, K., Pätzold, G. & Wahle, M. (2003). *Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland: Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 2. Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806–1878)*. Frankfurt am Main: GAFB-Verlag.

Stratmann, K. & Schlösser, M. (Hrsg.) (1990). *Das duale System der Berufsbildung: Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages*. Frankfurt am Main: GAFB-Verlag.

Thelen, K. (2009). Institutional Change in Advanced Political Economies. *British Journal of Industrial Relations,* 47 (3), 471–498.

Vantuch, J., Dembowski, H., Teräs, M. et al. (2021). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsbildung. Blitzlichter aus acht Ländern. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP,* 49 (2), 10–14.

Wolter, S. C. (2021). Eine Ausbildungskrise, die (noch) keine war – Schweizer Erfahrungen in der COVID-19-Krise. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP,* 49 (2), 15–19.

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Lernortkooperation zu Corona-Zeiten – Belebung oder Stillstand?

Thomas Freiling, Astrid Saidi, Ralph Conrads

Abstract

In der Auseinandersetzung mit den Veränderungen und Bedarfen in der dualen beruflichen Ausbildung im Kontext der Veränderung der Arbeit steht auch das Thema *Lernortkooperation* seit Jahren vermehrt im Fokus. Die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie mit abrupten Schul- und Betriebsschließungen und kaum planbaren Phasen zwischen Unterricht in Präsenz, Unterricht/Ausbildung auf Distanz oder zuhause bzw. im Homeoffice haben enorme Bewegung in das Thema gebracht. Der vorliegende Beitrag beleuchtet empirische Befunde aus dem Projekt „LoK-DiBB" zur aktuellen Situation der Lernortkooperation im Kontext der Digitalisierung mit Blick auf die Analysen und Prognosen zu wirtschaftlichen Folgen der Krise für den Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Basierend auf einer Interviewstudie in Mecklenburg-Vorpommern (MV) und einer quantitativen bundesweiten Erhebung im Rahmen des Projektes wird die Perspektive der Akteure der Lernortkooperation (LoK) auf das Thema und ihre Einschätzung zu Potenzial und Entwicklung der LoK veranschaulicht. Im Ergebnis werden Implikationen für die Weiterentwicklung der Lernortkooperation in der dualen Ausbildung abgeleitet.

Schlagworte: Lernortkooperation, Digitalisierung, Distanzlernen

In the context of discussing work-related changes that lead to shifts and needs affecting dual vocational education, *learning location co-operation* has become a central topic. Restrictions due to the corona pandemic, including sudden closings of schools and establishments with hardly predictable phases between face-to-face learning, remote education/training, or learning and working from home, have immensely impelled this discussion. The text considers empirical findings that emerged from the project "LoK-DiBB", which examines the current situation of learning location co-operation in the context of the digitalization with a special focus on analyses and prognoses concerning the economic impact that the crisis has on the job and training market. The perspectives of different agents from learning location co-operation on the topic as well as their evaluation of (development) potentialities will be illustrated based on an interview study in Mecklenburg-Western Pomerania and a quantitative survey throughout Germany. Implications for the further development of learning location co-operation in dual vocational education and training will then be derived from these results.

Keywords: learning location co-operation, digitalization, distance learning, learning from home

1 Einleitung

Das Zusammenwirken der Lernorte berufsbildende Schule, Ausbildungsbetrieb und ggf. überbetriebliche Bildungseinrichtungen wie ÜBS wird im Berufsbildungsgesetz (§ 2 Abs. 2 BBiG) als Lernortkooperation (LoK) bezeichnet und soll zur Qualitätssicherung der dualen Ausbildung beitragen. Nun zeigt sich in der Praxis entlang verschiedener empirischer Forschungsbefunde (vgl. u. a. Gessler 2017; DIHK 2019; Berger & Walden 1995), dass eine Kooperation nicht wirklich in der Breite zu beobachten ist, sondern eher *koordinative* Tätigkeiten auf Basis sporadischer Kontakte beispielsweise auf Ebene von Arbeitskreisen stattfinden oder probleminduzierte koordinative Aktivitäten zu beobachten sind, etwa zur Abstimmung bei auftretenden Ausbildungsproblemen von Auszubildenden (Berger & Walden 1995, S. 415; Freiling & Mozer 2020). Die Hintergründe sind vielfältig und fußen im Allgemeinen auf einem asymmetrischen Beziehungsgefüge zwischen den Lernorten, das als ein „wesentliches Element des Dualen Systems" deutlich zu erkennen ist (Faßhauer 2020, S. 472).

Im Sinne der im BBiG formulierten *Kooperation* sowie fokussiert auf eine anzustrebende stärker inhaltlich-curriculare Ebene entlang eines ausdifferenzierten didaktisch-methodisch bzw. bildungstheoretisch begründeten Kooperationsverständnisses (Pätzold 2003, S. 75 ff.) ist grundlegend zu fragen, welche Bedingungen zu einer derartigen Entwicklung in der LoK beitragen sowie auf welche Art und Weise ein grundlegender Weiterentwicklungsprozess jenseits einer rein unmittelbaren Reaktion auf punktuell wahrgenommene Ausbildungsprobleme initiiert werden kann (vgl. dazu Freiling & Saidi 2022).

In diesem Beitrag wird der Fragestellung nachgegangen, inwieweit auf Basis pandemiebedingter Herausforderungen für die berufliche Bildung eine Belebung oder Stagnation dieser Entwicklung hin zu einem stärker kooperativen Zusammenwirken auf höherer Stufe anzunehmen ist. Gemeint ist damit eine langfristige und verlässliche Zusammenarbeit der Lernorte, z. B. orientiert an Projekten entlang der gesamten Berufsausbildung (Euler 2004; Faßhauer 2020, S. 476). Es wird auf dieser Basis herausgearbeitet, welche Folgen, Herausforderungen und Impulse für die LoK zukünftig erwachsen.

Neben empirischen Erkenntnissen zum Forschungsstand der LoK und auf Basis statistischer Daten zur pandemiebedingten Situation in der dualen Ausbildung in Deutschland und speziell in Mecklenburg-Vorpommern werden eigene empirische Befunde der Autorinnen und Autoren aus dem Projekt „LoK-DiBB" (Bedingungen gelingender Lernortkooperationen im Kontext der Digitalisierung in der beruflichen Bildung[1]) als Basis verwendet. Dabei handelt es sich zum einen um Erkenntnisse aus einer qualitativen Interviewstudie in Mecklenburg-Vorpommern (MV) mit Akteuren der Lernorte Ausbildungsbetrieb, berufsbildende Schule, überbetriebliche Bildungseinrichtungen (n = 63) zur aktuellen Situation in der LoK und zur Relevanz der Digitalisierung auf inhaltlich-curricularer und organisatorisch-kommunikativer Ebene.

1 vgl. Projektbeschreibung auf der HdBA-Homepage, zu finden unter: http://www.hdba.de/forschung/drittmittelprojekte/lok-dibb (Zugriff am 01.09.2021).

Zum anderen wird auf Erkenntnisse einer im Projekt durchgeführten bundesweiten nicht repräsentativen quantitativen CATI/Online-Erhebung der gleichen Lernortakteure während der Corona-Pandemie 2020 zurückgegriffen (bereinigter Datensatz, n = 348) (vgl. im Einzelnen zur Methodik bei Schley et al. 2022).

2 Herausforderungen für die Berufsausbildung durch die pandemiebedingten Maßnahmen

Die coronabedingten Folgen der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland hinterlassen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt Spuren. In einigen Branchen wird von einer „Schrumpfung" der Beschäftigung ausgegangen, beispielsweise im Gastgewerbe/Tou-rismus, Einzelhandel, Maschinenbau, der Automobilzulieferindustrie und Kfz-Werkstätten sowie der Metallindustrie (Wolter et al. 2021, S. 24 ff.). 53 Prozent der Betriebe in der Metallbearbeitung/-erzeugung fürchten wegen der Auswirkungen der Pandemie um ihre Existenz (Ifo Institut 2020). Vielen Betrieben bereiteten im Frühjahr 2020 einerseits der Rückgang der Nachfrage sowie die mit dem Shutdown verbundenen Schließungen von Betriebsteilen deutliche Probleme. Zudem sind den Arbeitgebern höhere Kosten durch Hygienemaßnahmen und Hindernisse bei Vorleistungen oder Zwischenprodukten entstanden (Bellmann et al. 2020, S. 3 f.). Infolgedessen schätzten Anfang September 2020 ungefähr 40 Prozent der Betriebe die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie als überwiegend negativ ein. Aufgrund der Wirksamkeit von staatlichen Unterstützungsmaßnahmen, wie u. a. das Kurzarbeitergeld, geben aber lediglich 12 Prozent der Betriebe an, seit Beginn der Krise Arbeitskräfte entlassen zu haben. Im Gastgewerbe waren es mit 19 Prozent deutlich mehr Betriebe, die Entlassungen vornehmen mussten, während es im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen „nur" acht Prozent waren (ebd., S. 4). Somit waren Auswirkungen am Arbeitsmarkt zwar deutlich spürbar, aber die Arbeitslosigkeit stieg weniger stark an als es zwischenzeitlich befürchtet wurde.

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde eine erhöhte Nettozugangsrate in Arbeitslosigkeit für den Zeitraum von April bis September 2020 errechnet (Buch, Niebuhr & Stöckmann 2021, S. 8). MV ist mit am stärksten betroffen und liegt deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Auswirkungen durch die Einschränkungen in der Pandemie zeigen sich insbesondere in touristisch geprägten Regionen, die übliche Frühjahrsbelebung blieb aus, und erst im Sommer 2020 mit sinkenden Infektionszahlen und den Öffnungen im Bereich Tourismus/Gastgewerbe kam es zu einer (vorübergehenden) Erholung (ebd., S. 8 ff.).

Für den *Ausbildungsmarkt* bedeutet dies eine deutliche Verengung: Bei den kleinen und mittleren Betrieben (KMU) wurde in ersten Prognosen zunächst ein Rückgang des Ausbildungsangebotes um 10 bis 14 Prozent befürchtet (Bellmann et al. 2021, S. 3). Entlang der Angaben des Statistischen Bundesamtes bewegt sich die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge für eine duale Berufsausbildung 2020 mit unter 500.000 bei 467.500 auf einem historischen Tiefstand (BMBF 2021, S. 8). Das

bedeutet einen Rückgang von nahezu 10 Prozent (9,3 %) gegenüber dem Vorjahr. Betroffen sind v. a. das Gast- und Verkehrsgewerbe, aber auch einige handwerkliche Berufe. Absehbar ist, dass ein zusätzlicher pandemiebedingter Mangel an ausreichend qualifizierten Auszubildenden das Fachkräftepotenzial verringert, eine schnelle Erholung des regionalen Arbeitsmarktes behindert und zu langfristigen strukturellen Effekten führt (Margarian 2021, S. 3 ff.). Mit Blick auf Mecklenburg-Vorpommern (MV) muss aufgrund seiner Branchen- und eher kleinbetrieblichen Wirtschaftsstruktur, weniger Berufsschulzentren, einer noch im Ausbau befindlichen digitalen Infrastruktur und des Bevölkerungsrückgangs mit einer massiven Verschärfung der bestehenden Problemlage durch die Pandemie gerechnet werden.

Es lassen sich aufgrund der skizzierten Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, ergänzt um die pandemiebedingten Maßnahmen wie Online-Unterricht, unterschiedliche Implikationen für die berufliche Bildung feststellen, die nachfolgend exemplarisch entlang einzelner zentraler Faktoren (Berufswahlverhalten Jugendlicher, digitales Lehren und Lernen sowie Kompetenzerwerb während der Berufsausbildung) dargestellt sind.

2.1 Berufswahlverhalten: rückläufige Entscheidung für die berufliche Ausbildung

Die Unsicherheit der wirtschaftlichen Entwicklung und der Wegfall/die Verlagerung der gewohnten Angebote (meist Präsenzveranstaltungen) zur Berufsorientierung in den Abschlussklassen bremst die Entscheidungsprozesse der Jugendlichen. Sie sorgen sich aufgrund des Distanz-Lernens und des Unterrichtsausfalls um ihre beruflichen Zukunftsaussichten. 71 Prozent der Jugendlichen schätzen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch die Pandemie als schlechter ein. Auch der Verlust des Aus-bildungsplatzes oder eine ausbleibende Übernahme werden befürchtet (Barlovic, Ulrich & Wieland 2021, S. 25).

In der außerplanmäßig durchgeführten BA/BIBB-Bewerberbefragung 2020 sind einzelne Fragenbereiche integriert, die sich mit der Art der Beeinflussung bei der Berufswahl und mit der Ausbildungsstellensuche beschäftigen. Es wird hieraus weiterhin deutlich, dass knapp die Hälfte der Befragten (46 %) angaben, „Sorgen gehabt zu haben, wegen der Corona-Krise keine passende Ausbildungsstelle“ (BMBF 2021, S. 28) gefunden zu haben. Rund 12 Prozent hätten zumindest ihren Berufswunsch angepasst (weitere 10 % teilweise) (ebd.). Insbesondere Bewerber:innen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, die auch unabhängig von der Corona-Krise ungünstigere Zugangschancen zum Ausbildungssystem haben als Personen ohne Migrationshintergrund oder Fluchterfahrungen (Eberhard & Christ 2021), berichten von Problemkumulationen, wie die Verschlechterung der Bewerbungs- und Übernahmechancen, eine häufigere Ungewissheit für die berufliche Zukunft, den erhöhten Zwang zur Anpassung der beruflichen Pläne, einen höheren Stress und emotionale Belastungen im Bewerbungsprozess oder schließlich auch ein relativ höheres Arbeitslosigkeitsrisiko (Neuber-Pohl et al. 2021; Eberhard & Schuß 2021; Christ et al. 2021). So geben ungefähr 44 Prozent der Personen mit Fluchthintergrund und etwa 38 Prozent der Perso-

nen mit Migrationshintergrund an, eine Verschlechterung der Übernahmechancen der Ausbildung durch die Corona-Krise zu erwarten (insgesamt sind es rund 30 Prozent aller befragten Bewerber:innen) (Neuber-Pohl et al. 2021, S. 10).

Generell bleibt für eine Mehrheit das grundsätzliche Ausbildungsinteresse auf einem gleichbleibenden Niveau: 53 Prozent der Befragten gaben ein unverändertes Interesse an einer dualen Berufsausbildung aufgrund der Corona-Pandemie an, ein kleiner Teil (13 %) ein gesunkenes Interesse (BMBF). Interessanterweise hat bei 18 Prozent der Befragten das Interesse zugenommen. Hinsichtlich der Implikationen für die Fachkräfteengpasssituation ist allerdings der Umstand bedenkenswert, dass 21 Prozent der Bewerber:innen mit Fluchthintergrund und 17 Prozent der Bewerber:innen mit sonstigem Migrationshintergrund erklären, dass ihr Interesse an einer betrieblichen Ausbildung gesunken sei. Bei Personen ohne Migrationshintergrund waren es dagegen nur 8 Prozent (Christ et al. 2021, S. 8).

Die Bilanz des Ausbildungsmarktes verweist letztlich insgesamt auf knapp 60.000 nicht besetzte Ausbildungsplätze (59.948) (BMBF 2021, S. 76), was einen Anstieg im Vergleich zum Vorjahr um knapp 2.300 Plätze bedeutet.

Mit Blick auf das Ausbildungsverhalten von Jugendlichen schlagen diese Veränderungen direkt auf den Ausbildungsmarkt durch. Im Bundesgebiet ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nach einem kurzen Aufwärtstrend in den Jahren 2017 bis 2018/2019 wie berichtet deutlich gesunken (BMBF 2021, S. 53). Insbesondere Frauen entscheiden sich gegen eine berufliche Ausbildung.

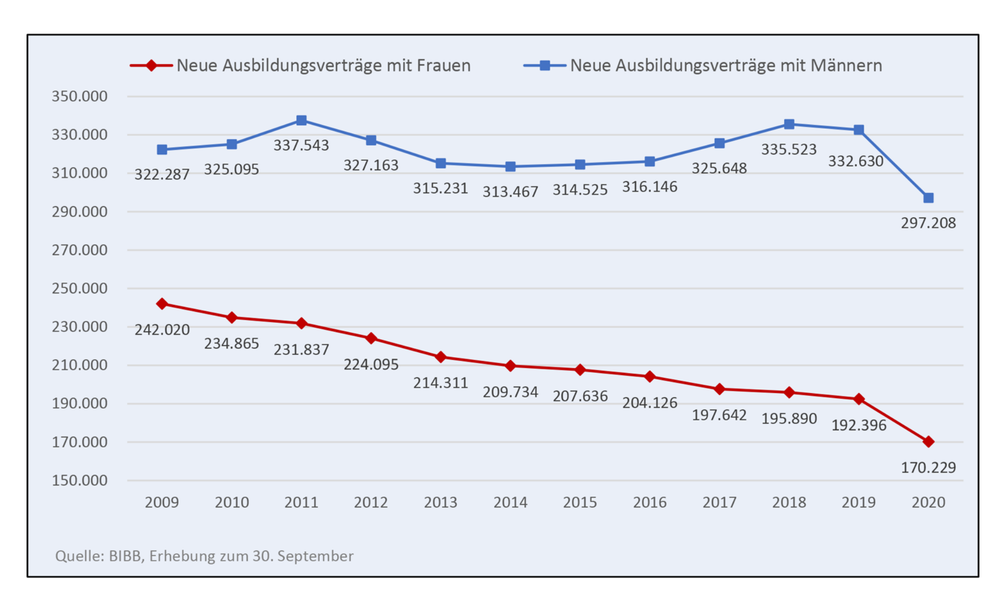


Abbildung 1: Entwicklung neu abgeschlossener Ausbildungsverträge nach Geschlecht (Quelle: BMBF, Vorabversion Berufsbildungsbericht 2021, Schaubild 8, S. 64)

Auch in MV ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge rückläufig: von 2018 mit 8.133 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (2019/8.015) zu 2020 mit 7.555 Ausbildungsverträgen (BMBF 2021, S. 58).

Neben den beschriebenen quantitativen Phänomenen lassen sich auch qualitative Folgen der Pandemie konstatieren. Berichtet werden unterbliebene Lern-/Berufserfahrungen oder die Verschiebung beruflicher Veränderungen und Neuorientierungen aufgrund von Unsicherheit und veränderter Rahmenbedingungen (Corsten, Oswald & Wittchen 2021, S. 45). Auch Besetzungsschwierigkeiten am Ausbildungsmarkt nehmen zu (Matthes & Ulrich 2014, S. 5 ff.). In angebotsstarken Regionen steigt der Konkurrenzdruck der Betriebe u. a. aufgrund der demografischen Entwicklung und der abnehmenden Attraktivität bestimmter Berufe, z. B. in der Gastronomie oder im Handwerk (vgl. ebd., S. 6). Umgekehrt bleiben Ausbildungssuchende in angebotsschwachen Regionen oft unterversorgt.

Beobachtbar ist insgesamt der Anstieg unvermittelter Bewerber:innen auf dem Ausbildungsmarkt (Maier 2020, S. 8 f.). Bundesweit waren Ende September 2020 29.349 Bewerber:innen unversorgt; das entspricht einem Anstieg der Unversorgten gegenüber dem Vorjahresniveau von + 4.824 bzw. +19,7 Prozent. In MV suchten Ende September 2020 noch 1.080 Bewerber:innen einen Ausbildungsplatz, davon hatten 391 Personen keine Alternative und gelten insofern als unversorgt. Das sind 54 Personen weniger als noch im Berichtsjahr 2019. Außer MV zeigt nur Schleswig-Holstein diesen gegenläufigen Trend (Oeynhausen et al. 2020, S. 46).

Ergebnisse auf Basis einer Betriebsbefragung in der Erholungsphase nach dem ersten Lockdown verweisen in einem Positiv-Szenario darauf, dass auch weniger nachteilige Folgen für das zukünftige Rekrutierungsverhalten möglich sind (Biebeler & Schreiber 2020). Andere Analysen lassen einen Rückgang des Ausbildungsangebots aufgrund der mangelnden Planungssicherheit und einer Beeinträchtigung der Geschäftstätigkeit vor allem bei kleineren Betrieben erwarten (Ebbinghaus 2021, S. 21 ff.). MV ist insofern aufgrund seiner kleinbetrieblichen Wirtschaftsstruktur von den Veränderungen des Ausbildungsmarktes besonders stark betroffen. In Klein- oder Kleinstbetrieben arbeiten in MV 49,2 Prozent der Beschäftigten. Zum Vergleich: Im Bundesgebiet sind 38,8 Prozent in Klein- oder Kleinstbetrieben beschäftigt (Ländermonitor berufliche Bildung 2019, Auszug, S. 1).

2.2 Digitalisierte Lehr- und Lernsettings

Im Zusammenhang mit der raschen Digitalisierung der Arbeitswelt spielen digitale Informations- und Kommunikationsmedien und digitale Technologien eine zunehmend relevante – nicht ersetzende – Rolle zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs an den Lernorten (Freiling & Porath 2020). Empirisch ist allerdings nachweisbar, dass der Einsatz digitaler Medien in der betrieblichen Ausbildung hinter den Erwartungen zurückbleibt und das Potenzial digitaler Medien und Werkzeuge nicht ausgeschöpft wird (Gensicke et al. 2020). Technologische Infrastruktur und Medienkompetenz der Beschäftigten erweisen sich in vielen Fällen als Hemmschuh. Am Beispiel MV lässt sich aus der Untersuchung der Autorinnen und Autoren im Projekt LoK-DiBB aufzei-

gen, dass an den Lernorten digitale Medien in den Lehr-/Lernprozessen erst ansatzweise im Einsatz sind. Auch werden Lernplattformen kaum genutzt. Barrieren sind v. a. die technische Infrastruktur, fehlende leistungsfähige Datennetze und mobile Endgeräte sowie die Qualifizierung des Bildungspersonals (Freiling & Mozer 2020), wobei insbesondere dem Bildungspersonal entscheidende Bedeutung für den Lernerfolg und die Qualität der Ausbildung, aber auch für die Gestaltung von Innovations- und Veränderungsprozessen zukommt (Kohl, Diettrich & Faßhauer 2021). Spätestens mit der Corona-Pandemie wird deutlich, dass dem digitalen Lernen ein höherer Stellenwert beizumessen ist. Seine Relevanz kann auch aus konstruktivistischer Sicht begründet werden (Freiling & Porath 2020). Aktuell sind aber für die absehbar steigenden Anforderungen an das (digitale) Lernen an den Lernorten die Voraussetzungen noch nicht ausreichend erfüllt (methodisch-curricular sowie technologisch). Dabei sind gerade die technologischen Rahmenbedingungen als grundlegende Voraussetzungen anzusehen. Zwar sind in MV in den meisten Schulen PCs, Beamer oder Dokumentenkameras im Einsatz, z. T. gibt es auch entsprechend ausgestattete PC-Räume oder Kabinette. Lernplattformen, Lernfabriken oder Technologien zur digitalen Visualisierung wie VR oder AR (Virtual- bzw. Augmented Reality) sind zum Zeitpunkt der geführten Interviews 2019/20 im Projekt LoK-DiBB vor Pandemiebeginn aber nicht verfügbar oder im Einsatz (vgl. Tab. 1).

Bei den Betrieben ist die Ausstattung primär von der Betriebsgröße und der Branche abhängig. Kleinere Betriebe hinken der Entwicklung oftmals hinterher.

> „Also wie gesagt, die Voraussetzung, dass wir 5G im Land haben und dass jedes Unternehmen eine vernünftige Datenleitung hat, es kann nicht sein, dass ich im letzten Dorf irgendwo überhaupt gar kein Internet habe oder gar nichts habe. Diese Unternehmen sind abgeschnitten – und dass ich natürlich auch mit meinem Smartphone auf der Baustelle alles bearbeiten kann." (Betrieb, MV, 200219_17).

Differenzen hinsichtlich des Digitalisierungsgrades können auch zum Motor für die LoK werden, indem bei technischen Anschaffungen durch gemeinsame Nutzung Synergien erzeugt werden. Wie die Befunde aus einem Netzwerk der qualitativen Befragung in MV zeigen, können engagierte Betriebe hier in Kooperation mit Industriepartnern eine Schlüsselfunktion im Netzwerk einnehmen, indem sie z. B. Ausstattungsgegenstände für die Ausbildung über die Berufsschule auch für andere zugänglich machen.

Tabelle 1: Ausstattung und Einsatz von Technologien, Tools und Medien, qualitative Interviews MV (Quelle: eigene Darstellung, Interviews n = 26, Personen n = 39)

Wie sieht die mediale Infrastruktur Ihrer Institution aus?		
	Berufliche Schulen	Betriebe
	Anzahl Interviews/Dokumente	
Hardware	6	2
Software	4	1
Stationäres Internet	5	0
Mobiles Internet	7	0
PC-Raum/Kabinett	6	1
Lernfabrik		0
Sonstiges	6	3
Welche digitalen Medien werden im Unterricht/Lehrunterweisung/Kooperation genutzt?		
PC/Laptop etc.	8	0
Tablet	1	1
Beamer	9	0
Dokumentenkamera	8	0
White-/Smartboard	4	0
Smartphone	2	0
Digitales Arbeitsgerät	2	1
AR-/VR-Brillen	0	0
Steuerleitstand	0	0
Sonstiges	1	0
Gesamtzahl Dokumente	16	10

Die bundesweite (nicht repräsentative) CATI/Online-Erhebung zeigt einen ziemlich vielfältigen Einsatz von Medien und Technologien (vgl. Tab. 2). Außerdem bleibt hier der Einsatz digitaler Technologien eher die Ausnahme, wie die prozentualen Anteile belegen. So nutzen lediglich 7 bis 11 Prozent der Akteursgruppen Lernsoftware oder Lernplattformen, und grundlegende Ausstattungen für digitale Lehr-Lern-Settings in der Berufsausbildung sind z. B. beim Desktop-PC mit Internetzugang lediglich bei 20 bis 24 Prozent der Akteure vorhanden. Laut den Befragten unterscheidet sich der Einsatz der Geräte oder Tools hinsichtlich ihrer Funktion nur punktuell: So setzen die Ausbilder:innen etwas häufiger mobile Geräte mit Internetzugang und Messinstrumente ein, während Beamer und Kamera eher im schulischen Bereich eingesetzt werden. Der Einsatz in beruflicher Schule und ÜBS ähnelt sich noch stärker.

Tabelle 2: Anteile eingesetzter digitaler Geräte und Medien nach Funktionsbereich/Institution (Quelle: eigene Darstellung, CATI/Online-Befragung 2020, alle Befragten ohne Auszubildende, n = 266)

Welche digitalen Technologien/Medien setzen Sie ein? (Angaben in Prozent, gerundet)				
	Ausbil-der:innen	**Lehrkräfte BBS**	**Dozierende ÜBS**	**Sonstige**
Desktop-PC mit Internetzugang	24	23	19	20
Laptop/Smartphone/Tablet mit Internetzugang	**23**	18	18	19
Beamer/TV-Gerät	15	**20**	**20**	14
Foto-/Videokamera/Scanner	8	**12**	**14**	13
Interaktives Whiteboard/elektronische Tafel	7	7	13	8
Messinstrumente (elektr., digital)	**14**	11	11	14
Digitale Lernfabrik	3	3	1	3
3D-Drucker	4	3	4	6
Sonstige digitale Geräte	3	3	–	3
Software für digitales Berichtsheft (z. B. Blok)	8	4	10	7
Software zur Arbeitsorganisation (z. B. Office, Excel, Word, etc.)	18	**23**	**22**	21
Software zur Prüfung und Verbesserung von Arbeitsprozessen	8	9	6	9
Software zur Simulation oder Steuerung von Prozessen	9	10	7	10
Lernsoftware, Lernplattformen (z. B. Moodle)	10	12	7	11
Messenger wie WhatsApp u. Ä.	10	9	11,	10
Videokonferenzen wie z. B. Skype	15	14	19	12
Intranet	14	13	11	11
Online-Foren, Blogs, Wikis etc.	7	4	7	7
Sonstige digitale Medien	1	3	–	3
Antworten gesamt	**160**	**194**	**79**	**424**
Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Antworten.				

Weitere Voraussetzungen für die methodisch-curriculare Einbindung digitaler Medien und Technologien stellen die Bereitschaft zu deren Einsatz sowie entsprechende Qualifikationen seitens des Bildungspersonals dar. Einen pädagogisch kompetenten Umgang mit digitalen Medien und Technologien in der Lernortkooperation halten 83 Prozent der Befragten in der CATI/Online-Erhebung für wichtig. Die erhobenen Daten verweisen auf einen Zusammenhang zwischen Einsatz und Einstellungen zu digitalen Medien. Die Akzeptanz des Einsatzes digitaler Medien und Technologien für die Lernortkooperation korreliert auch positiv mit der Unterstützung der Lehrkräfte und Ausbildenden durch die Leitungsebene ($r=.48$, $p<.001$).

Die qualitativen Interviews in MV belegen teilweise bereits eingetretene Veränderungen in Lehr-/Lernprozessen im Zusammenhang mit der Digitalisierung: Neue Lerninhalte wie z. B. Datenschutz und IT-Sicherheit, Big Data oder 3D-Druck werden zunehmend relevanter. Die interviewten Akteure berichten von einer veränderten Interaktion in den Klassen – einerseits resultierend aus dem Einsatz neuer Medien, die zur Wissensvermittlung verwendet werden, und anderseits auch aus den gewandelten Mediengewohnheiten aufseiten der Auszubildenden. Ein Entwicklungsimpuls für einen verstärkten Einsatz digitaler Technologien und Medien ergibt sich auch aus der sehr kurzfristig erfolgten Umstellung von Präsenz- in Distanzunterricht und Lehrunterweisung sowie durch das Arbeiten und Ausbilden im Homeoffice mit dem z. T. notwendigen Einsatz bislang eher wenig genutzter digitaler Videokonferenzsysteme.

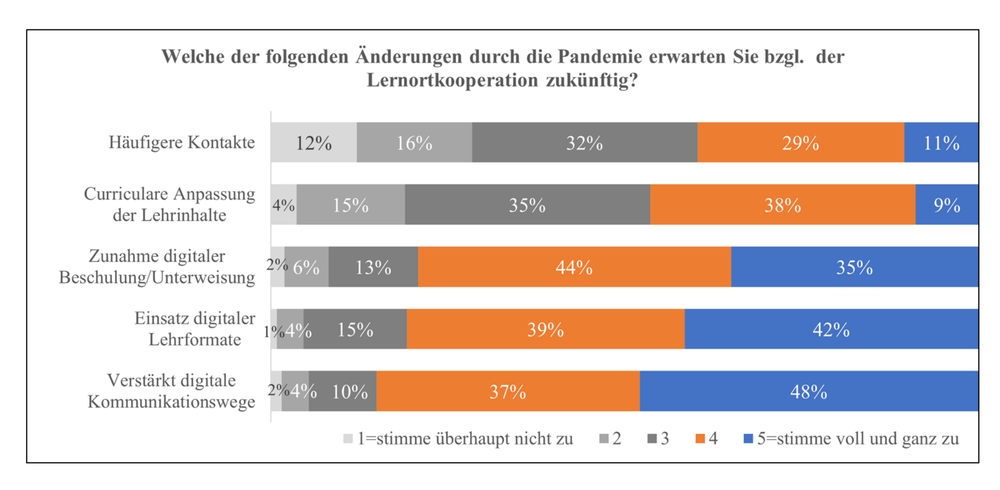


Abbildung 2: Zukünftig erwartete Veränderungsbereiche durch die Erfahrungen in der Pandemie (Quelle: eigene Darstellung, CATI/Online-Befragung 2020, alle Befragten ohne Auszubildende, n = 266)

Mit Blick auf die Zeit nach der Pandemie gehen die Befragten der CATI/Online-Erhebung mehrheitlich davon aus, dass vor allem digitale Kommunikationswege, der Einsatz digitaler Lehrformate und die digitale Lehrunterweisung bzw. Beschulung zunehmend genutzt werden. Auch curriculare Anpassungen werden gesehen.

2.3 Eingeschränkter Kompetenzerwerb trotz steigender Anforderungen

Die tiefgreifenden technologischen Entwicklungen durch Digitalisierung/Industrie 4.0 zeigen bereits seit einigen Jahren Auswirkungen auf die Kompetenzanforderungen von Auszubildenden und Fachkräften (Dengler & Matthes 2018, S. 4). Sie verstärken zudem die Notwendigkeit der Modernisierung der Ausbildungsberufe. Die Prognosen gehen davon aus, dass der Bedarf an geringqualifizierter Tätigkeit abnimmt und die Leistungserwartung und die Anforderungen in manchen Branchen bzw. Berufen ansteigen (ebd., S. 10 ff.). Steigende Kompetenzanforderungen verbunden mit stagnierenden, noch fehlenden Lehr-/Lernszenarien zur Kompensation (Freiling & Porath 2020) haben Auswirkungen auf die Qualität und Nachhaltigkeit der beruf-

lichen Ausbildung und in Folge auf das Kompetenzportfolio der angehenden Fachkräfte. Bislang ist aber unklar, inwieweit der Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten durch handlungsorientierte Aufgaben und Tätigkeiten an den Lernorten durch die Einschränkungen im Verlauf der Pandemie ausreichend erfolgen konnte. Es ist davon auszugehen, dass *Kompetenzdefizite* entstanden sind, wobei unterschiedliche Befunde das mögliche Ausmaß verdeutlichen: Eine Befragung von Ausbildungsleitenden zeigt, wie Betriebe auf die Herausforderungen für die betriebliche Ausbildung in der Pandemie reagiert haben (Biebeler & Schreiber 2020, S. 17 ff.). Nur vier Prozent der Betriebe gaben an, dass es keinen Einfluss gab. Die Möglichkeit zu einer Verlagerung von Ausbildung ins Homeoffice war dabei u. a. von Faktoren wie Betriebsgröße und Berufsbereich bzw. Branche, aber auch den bereits existierenden technischen Möglichkeiten abhängig. Für Tätigkeiten im Gastgewerbe, Tourismus oder Handwerk war dies i. d. R. keine Option. Die Einschränkungen führten auch dazu, dass Auszubildende Prüfungen verschoben und Ausbildende Ausbildungsinhalte nicht plangemäß vermittelten (Bellmann et al. 2020, S. 2). Die aufgewandte Zeit für schulisches Lernen ist während der Schulschließungen deutlich reduziert worden (Wößmann et al. 2020, S. 28 ff.).

Mit der Etablierung von Zusatzqualifikationen im Rahmen modernisierter Berufsbildpositionen z. B. in den industriellen M+E-Berufen wird umso mehr deutlich, dass sich die Kompetenzanforderungen an die Facharbeiter:innen in deutlich kürzeren Zyklen verändern, curriculare sowie organisatorische Anpassungen der dualen Ausbildung (regelmäßig) erforderlich machen und dies auch zu veränderten Qualitätsanforderungen führt (Fischer et al. 2014).

3 Implikationen für eine Lernortkooperation 4.0

Die Daten der bundesweiten CATI/Online-Erhebung zeigen, dass generell institutionalisierte, verbindliche Kontaktmöglichkeiten wie z. B. im Rahmen von Arbeitskreisen, Prüfungsausschüssen o. Ä. die Intensität der Zusammenarbeit auf individueller und organisationaler Ebene erhöhen ($r = 0.36$, $p < .0001$). Ein Merkmal intensiver Zusammenarbeit ist das Interesse an und Beschäftigung mit Digitalisierung im Rahmen der LoK. Derartige Themenschwerpunkte tragen zum Gelingen der Lernortkooperation bei. Ein persönliches Interesse an der Digitalisierung und ein positives Urteil zur allgemeinen Relevanz von Digitalisierung korrelieren jeweils positiv mit dem Ausmaß intensiver Kooperation.[2] Impuls und Begrenzung liegen bei den Themen Digitalisierung und LoK gerade durch die Herausforderungen der Pandemie dicht beieinander:

> „Das ist auch sehr interessant zu sehen, wie weit andere Schulen da so sind und wie hinterschrittig wir noch sind. Also ich habe es mit anderen Schulen verglichen und die machen sowas nur und verstehen gar nicht, wieso wir sowas jetzt erst einrichten." (Berufsschullehrkraft, MV, 200323_3).

2 Korrelation „gelingende LoK" mit persönlichem Interesse an Digitalisierung $r = .22$, $p < .001$ – und mit der eingeschätzten Relevanz von Digitalisierung $r = .34$, $p < .0001$.

Andererseits können bei der Intensivierung der Zusammenarbeit der Lernorte im Kontext der Digitalisierung Aspekte wie IT-Sicherheit, Datenschutz und Urheberrecht bei Akteuren mit höherer digitaler Reife als limitierende Faktoren wirken.

> „Wenn ich jetzt hier mit Laptops rumagiere, sagt meine IT-Abteilung: „Ist nicht/Das ist Virusgefahr“. Das ist eben der Nachteil von so einem großen Unternehmen wie wir das sind, wir müssen uns mehr [...] oder wir schützen uns auch mehr vor Hackerangriffen. Und da scheitert es dann schon, wenn wir sagen, wir wollen die Ausbildung digitalisieren.“ (Betrieb, MV, 200218_16).

Nachfolgend wird der Eingangsfrage nachgegangen, welche weiteren Implikationen aus der Pandemielage für die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung zu erwarten sind.

3.1 Erfüllung von Arbeits- und Kompetenzanforderungen

Arbeits- und Kompetenzanforderungen der Beschäftigten sind durch die Digitalisierung erkennbar verändert (Freiling et al. 2020, S. XI; Windelband & Dworschak 2018, S. 67 f.). Mit Blick auf die Berufsausbildung ist es gerade für KMU aus personellen, fachlichen und technischen Gründen eine Herausforderung, die vielfältigen Anforderungen in der Berufsausbildung vollständig zu bewältigen. Es hat sich daher bereits im Kontext der Verbundausbildung bewährt, in Netzwerken im Bereich der Ausbildung zu kooperieren (z. B. im Rahmen der Verbundausbildung) und mit verschiedenen Lernort- und Kooperationspartnern (z. B. Bildungsdienstleistern) mit dem Ziel der Sicherstellung der Ausbildungsqualität zusammenzuarbeiten. So äußert ein betrieblicher Akteur in den qualitativen Interviews in MV:

> „Wir sind ein großer Player, aber auch wir können nicht alles. Wir holen uns auch Unterstützung von anderen Unternehmen für bestimmte Berufe. Wir haben andere Player, mit denen wir auch kooperieren und ohne die geht es gar nicht.“ (Betrieb, MV, 200227_21).

Um pandemiebedingte Kompetenzeinschränkungen während der Ausbildung anforderungsgerecht bewältigen bzw. dahingehend kompensierend agieren zu können, kann das Kooperationsgeflecht in der beruflichen Bildung im Rahmen der LoK stärker eine tragende Rolle übernehmen. Kooperationsanlässe sind aufgrund der aktuellen Lage deutlich erkennbar und auch Impulsgeber für Kooperationen, gerade wenn sie auf inhaltlicher Ebene verortet sind. Das Netzwerk wird bei Bedarf über die Erweiterung der mitwirkenden Institutionen und Personen reagibler. Eine erkennbare Rolle spielt der dritte Lernort, der in manchen Berufen und Regionen längst zur tragenden, innovationsförderlichen Säule des Berufsausbildungssystems geworden ist (BMBF 2016, S. 3). Auf medialer Ebene wird einerseits Know-how beigesteuert und andererseits werden als Lernortpartner Bildungsangebote entwickelt, angeboten und bei Bedarf auch umgesetzt. Ähnlich wie in der Verbundausbildung können so im Anschluss an die Ausbildung unternehmensübergreifend ergänzende berufliche Bildungsmodule angeboten werden, die ggf. Versäumtes aufgreifen.

3.2 Professionalisierung des Berufsbildungspersonals

Über die Intensivierung der LoK kann der Professionalisierungsgrad im Netzwerk zur Bewältigung der benannten Herausforderungen erhöht und ein Beitrag zur Sicherung der Ausbildungsqualität geleistet werden. Professionalisierung kann dahin gehend auf mehreren Ebenen verstanden werden: zum einen zwecks Kompetenzerweiterung auf organisatorisch-kommunikativer Ebene im Rahmen der zweckgerechten Anwendung von Medien:

> „Selbst, wenn das in den Schulen teilweise vorhanden ist, viele wissen gar nicht, da ist bei uns auch noch nicht jeder Ausbilder so fit, um das hundertprozentig zu nutzen und an den Schulen genauso. Berufsschule auch. Ich spreche da keinen frei von. Und da ist es schwer zu sagen, es ist eine Entwicklung. Sie müssen sich alle demgegenüber öffnen. Das ist das Entscheidende." (ÜBS, MV, 200114_13).

Zum anderen aber auch auf inhaltlich-curricularer Ebene zur Bewältigung veränderter Kompetenzanforderungen im Kontext der Digitalisierung. Neue Impulse erwachsen daraus erkennbar für die LoK, da aus der unmittelbaren Arbeitserfahrung mit Blick auf die sich verändernden Anforderungen an die ausgebildeten Fachkräfte ein Kooperationsbedarf erwächst, der aus Sicht der Lernortpartner ein Potenzial für die Kooperation birgt. Zudem ist zur Erhärtung dieser These aus den Ergebnissen der bundesweiten Befragung erkennbar, dass entsprechend einschlägige Themen im Rahmen einer LoK überwiegend als wichtig bewertet werden, so beispielsweise die Veränderung von Arbeitsprozessen oder auch der Einsatz und kompetente Umgang mit digitalen Technologien.

Tabelle 3: Wichtige Themen im Rahmen einer LoK (Quelle: eigene Darstellung, CATI/Online-Befragung 2020, alle Befragte ohne Auszubildende, Abweichungen durch „weiß nicht", „keine Angabe" und fehlende Werte, n = 266)

Wie wichtig sind Ihrer Meinung nachfolgende Themen in der LoK? (nur die beiden Höchstnennungen auf der 5er-Skala)						
	Eher wichtig		**Sehr wichtig**		**Höchstnennungen gesamt**	
	n =	**in %**	**n =**	**in %**	**n =**	**in %**
Einsatz digitaler Medien oder Geräte	84	32	122	46	**130**	**78**
Veränderung der Arbeitsprozesse durch Digitalisierung	98	38	73	28	**171**	**66**
Neuordnung von Berufen, z. B. Anpassung von Ausbildungsordnung/Lehrplan	109	42	54	21	**163**	**62**
Pädagogisch kompetenter Umgang mit digitalen Medien/Geräten	90	34	129	49	**219**	**83**

Gemeinsamer Handlungsbedarf motiviert dazu, Kräfte zu bündeln und die Kooperation zu intensivieren. Gemeinsame strategische Ziele unterstützen ein abgestimmtes Vorgehen und erhöhen die Stabilität der Kooperation. Die Erfahrungen und Entwicklungen während der Pandemie eröffnen Kooperationsräume, um bi- oder multilateral mit anderen Akteuren in Beziehung zu treten, Lernprozesse entlang von verfügbaren Ressourcen zu initiieren und das akteursbezogene Kompetenzportfolio zu erweitern.

3.3 Erleichterte Interaktion und Kommunikation als Basis der Kooperation

Speziell digitale Medien versprechen Vorteile wie Erleichterungen der Kommunikation und kooperative Zusammenarbeit zwischen den Lernorten (Freiling & Mozer 2020, S. 144 f.; Freiling & Hauenstein 2017, S. 25 f.). Durch die Pandemie ist ein Entwicklungsimpuls zum verstärkten Einsatz digitaler Medien entstanden, der kurz- und mittelfristig aufgegriffen werden sollte.

Netzwerktheoretisch ist die Stärke oder Qualität von Beziehungen ein wichtiges Charakteristikum und auch Erfolgsmerkmal (Ebers & Maurer 2014, S. 389). Bezogen auf die Beziehungsqualität werden zwei Merkmale in den Blick genommen: die Interaktionshäufigkeit und die emotionale Verbundenheit der Akteure. Auch Berger und Walden (1995) verweisen auf die Interaktionshäufigkeit als ein Indikator im Rahmen der Beschreibung ihres Modells zur Typisierung einer LoK. 64 Prozent der Befragten aus der quantitativen Befragung (ohne Auszubildende) im Projekt „LoK-DiBB“ verweisen deutlich auf die Relevanz persönlicher Treffen zum Austausch oder zur Zusammenarbeit als Grundlage einer gelingenden Lernortkooperation; bei den schulischen Akteuren liegt die Zustimmung sogar bei knapp 73 Prozent, was durch die qualitativen Befunde ebenfalls bestätigt wird. Die Bedeutung des persönlichen Kontaktes sei eine Voraussetzung für die damit verbundene Einschätzung des Gegenübers, gerade im Rahmen der Etablierung der Netzwerkarbeit.

> „Wir versuchen das so zu gestalten, dass die Klassenlehrer immer ungefähr die gleichen Ausbilder bekommen. Sodass sie möglichst auch tatsächlich ein enges, persönliches Verhältnis über die Jahre aufbauen können und man weiß, mit wem man telefoniert. Wie der tickt.“ (Berufsschullehrkraft, MV, 191018_7).

Die Wissensproduktion mittels individueller und kollektiver Lernprozesse ist hierbei als ein sozialer Prozess zu verstehen und erfordert notwendigerweise einen Fokus auf Konnektivität im sozialen Handeln (Conrads & Saidi 2022). Lernerfolge und Innovationen sind somit das Ergebnis der Weitergabe und Interpretation von Informationen, der *gemeinsamen* Entwicklung neuer Ideen, kumulierter Erfahrungen und der Erkenntnisgewinnung.

Erkenntnisse zum Einsatz der Medien in den Netzwerken zeigen aber auch, dass Kommunikation und Interaktion zur Gestaltung und Entwicklung einer LoK im weiteren Verlauf durchaus digital ergänzend stattfinden können, sicherlich auf Basis einer geeigneten technischen Infrastruktur. Als ein Transformationsprozess sind die sehr kurzfristig und für alle Lernorte und Beteiligten herausfordernden Umstellungen durch Distanzunterricht und -Lehrunterweisung verbunden mit dem Einsatz bis-

lang eher wenig genutzter digitaler Videokonferenzsysteme zu verstehen. Mit Blick auf die Zeit nach der Pandemie gehen die Befragten der quantitativen Studie im Projekt mehrheitlich davon aus, dass vor allem digitale Kommunikationswege, der Einsatz digitaler Lehrformate und die digitale Lehrunterweisung bzw. Beschulung zunehmend genutzt werden. Auch curriculare Anpassungen werden gesehen (Saidi et al. 2022).

Mit Blick auf ein Flächenbundesland wie Mecklenburg-Vorpommern stellen große Entfernungen und fehlende Nutzungserfahrungen ein Hindernis für die hinsichtlich der Beziehungsqualität zentrale Interaktionshäufigkeit dar. Digitale Medien und Technologien unterstützen – unter der Prämisse bereits bestehender Verbindungen – dabei, trotz der bestehenden räumlichen Distanzen im Austausch miteinander zu bleiben und kollaborativ zu arbeiten. Vertrauen und Verbindlichkeit sind hierbei Voraussetzungen, können aber auch in diesem Raum entstehen und tragen wesentlich dazu bei, der Kooperation Stabilität zu verleihen (Conrads & Saidi 2022). Die Hypothese, dass technische und digitale Entwicklungen dazu beitragen können, räumliche, zeitliche und soziale Distanzen zu überwinden und Kooperationsprozesse zu erleichtern, ist naheliegend, aber auch voraussetzungsvoll. Über digitale Wege bestehen selbstredend Varianten zur Sicherstellung einer intensiveren Interaktion und Kommunikation als Basis einer gelingenden Lernort*kooperation*. Bedeutend ist dabei der Umstand, dass es nicht um einen rein technischen Vorgang geht, bei dem es allein um Ausstattungsfragen, Breitband-Infrastruktur und digitale Applikationen geht. Vielmehr sind hier neben der Stärkung der Medienkompetenz Beteiligter auch soziale und psychologische Prozesse zu beachten. Denn letztlich spielen auch Haltung, Akzeptanz, Vertrauen oder emotionale Verbundenheit eine Rolle.

4 Ausblick

Die pandemiebedingten Umstellungen bei der Durchführung der Ausbildungsprozesse für Ausbildungsbetriebe, berufsbildende Schulen und dritten Lernort haben eine Signalwirkung für die duale Ausbildung insgesamt und für die Lernortkooperation im Besonderen. Die Akteure an den Lernorten sehen aufgrund der gewonnenen Erfahrungen ein eindeutiges Potenzial, um auf dieser Basis weiter voranzuschreiten: Das betrifft sowohl die organisatorisch-kommunikative Perspektive mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien als auch die inhaltlich-curriculare Ebene mit Fokus auf die Bearbeitung der durch die Pandemie entstandenen und benannten Kooperationsanlässe. Handlungsbedarf ergibt sich dahingehend aus Sicht der Akteure hinsichtlich der Ausstattung der digitalen Infrastruktur – vor allem an den Schulen. Die Meldung, dass bislang lediglich vier Prozent der im Rahmen des Digitalpaktes für die Ausstattung der Schulen bereitgestellten Mittel abgerufen worden seien, erscheint vor diesem Hintergrund besonders brisant (Spiegel online 2021).

Als Antwort auf die eingangs gestellte Fragestellung kann bilanziert werden, dass sich für die LoK unterschiedliche Anknüpfungspunkte zur Belebung der Zusammen-

arbeit ergeben: neben thematischen Anlässen zur Aktivierung oder auch Renovierung der Netzwerkaktivitäten im Bereich des Kompetenzerwerbs und der eigenen Professionalisierung der Akteure bis hin zur Intensivierung der Kommunikation und Interaktion auf digitalem Weg, was sich insbesondere zur Überwindung vorhandener räumlicher Distanzen positiv auswirkt (Conrads & Saidi 2022).

Das im Projekt LoK-DiBB entwickelte Transfermodell greift die benannten Befunde auf, arbeitet Gelingensbedingungen unter den Vorzeichen der Digitalisierung heraus und verdichtet diese zu möglichen Szenarien, die das Ziel priorisieren, eine regionale Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteuren im Bereich der beruflichen Bildung als *Kooperation* auf höherer Ebene gestalten zu können (Freiling & Saidi 2022).

Literatur

Barlovic, I., Ulrich, D. & Wieland, C. (2021): *Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: www.chance-ausbildung.de/jugendbefragung/corona2021

Bellmann, L. et al. (2020): *Kurzarbeit ist nicht alles: Was Betriebe tun, um Entlassungen in der Krise zu vermeiden*. Online: https://www.iab-forum.de/kurzarbeit-ist-nicht-alles-was-betriebe-tun-um-entlassungen-in-der-krise-zu-vermeiden/ (Zugriff am 25.10.2021).

Bellmann, L. et al. (2021): *Jeder zehnte Ausbildungsbetrieb könnte im kommenden Ausbildungsjahr krisenbedingt weniger Lehrstellen besetzen*. Online: https://www.iab-forum.de/jeder-zehnte-ausbildungsberechtigte-betrieb-koennte-im-kommenden-ausbildungsjahr-krisenbedingt-weniger-lehrstellen-besetzen/ (Zugriff am 20.05.2021).

Berger, K. & Walden, G. (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, 409–430. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Biebeler, H. & Schreiber, D. (2020): *Ausbildung in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16929

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). *Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2021). *Vorabversion Berufsbildungsbericht 2021*. Bonn: BMBF. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/berufsbildungsbericht-2021.pdf;jsessionid=9D10FC71A32E224F3C5A7C07E8E47F70.live472?__blob=publicationFile&v=4

Buch, T., Niebuhr, A. & Stöckmann, A. (2021): Der coronabedingte Anstieg der Arbeitslosigkeit in Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg * Entwicklung im Zeitraum April bis September 2020. *IAB-Nord*, 1/2021. Online: https://doku.iab.de/regional/N/2021/regional_n_0121.pdf

Christ, A., Eberhard, V., Heinecke, M. et al. (2021). Ausbildungsstellensuche in Zeiten der Corona-Pandemie. Belastungen, Einschränkungen und Mehraufwand im Bewerbungsprozess? Deskriptive Analysen auf Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2020. Version 1.0. Bonn: BIBB. Online: https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-779063

Conrads, R. & Saidi, A. (2022). Raumbezogenheit und Regionalität von Lernortkooperationen. In S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Lernortkooperation in der Ausbildung. digital denken? Befunde und Impulse zur Renovierung/Förderung der Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation (im Erscheinen).

Corsten, M., Oswald, S. & Wittchen, T. (2021). Gebremst oder gefordert? Berufliche Zukunftsgestaltung auf Widerruf für junge Erwachsene während der COVID-19-Pandemie. *BWP* 2/2021, 42–45. Online: https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/17147

Dengler, K. & Matthes, B. (2018). Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. *IAB-Kurzbericht*, 4/2018. Online: https://doku.iab.de/kurzber/2018/kb0418.pdf

DIHK (2019). *Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. Online: https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf (Zugriff am 02.09.2021).

Ebbinghaus, M. (2021). Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf Betriebe und ihre Ausbildung? Ergebnisse einer zwischen September u. Oktober 2020 durchgeführten Betriebsbefragung. *ZBW,* Band 117, Heft 1, 101–126.

Eberhard, V., Heinecke, A., Christ, A. et al. (2021). Beeinflusst die Corona-Pandemie die Bildungs- und Berufsaspirationen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern? Version 1.0. Bonn: BiBB Preprint.

Eberhard, V. & Christ, A. (2021). Bildungsverhalten von Jugendlichen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung,* Kapitel A8, 197–223, Bonn: BIBB. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf

Eberhard, V. & Schuß, E. (2021). Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund. BIBB-Preprint. Bonn: BIBB.

Ebers, M. & Maurer, I. (2014). Netzwerktheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien,* 7. Aufl., 386–406. Stuttgart: Kohlhammer.

Euler, D. (2004). *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Faßhauer, U. (2020): Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In R. Arnold u. a. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung,* 471–484 Heidelberg: Springer.

Fischer, M., Ziegler, M., Gaylor, C. et al. (2014). Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit* 145–169. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7241

Freiling, T. & Hauenstein, T. (2017). Digitalisierung und Arbeit 4.0. Eine Annäherung an die Beschreibung von Lernsettings und Gestaltungsoptionen zur Erweiterung des berufs-schulischen Unterrichts. *berufsbildung*, 71, 24–26.

Freiling, T. & Mozer, P. (2020). Digitale Lernformen unterstützen die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung! In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Digitalisierung am Übergang Schule-Beruf*. Bielefeld: wbv Publikation.

Freiling, T. & Porath, J. (2020): Digitalisierung des Lernens. Implikationen für die berufliche Bildung. In T. Freiling, R. Conrads, A. Müller-Osten et al. (Hrsg.), *Zukünftige Arbeitswelten. Facetten guter Arbeit, beruflicher Qualifizierung und sozialer Sicherung, 205–225*. Wiesbaden: Springer.

Freiling, T. & Saidi, A. (2022). Modell zum Transfer von Gelingensbedingungen in die regionale Praxis (Transfermodell). In S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Lernortkooperation in der Ausbildung. digital denken? Befunde und Impulse zur Renovierung/Förderung der Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung*. Wirtschaft und Bildung, Band 77. Bielefeld: wbv Publikation (im Erscheinen).

Gensicke, M., Bechmann, S., Kohl, M. et al. (2020). *Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen*. Bonn: BIBB. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16751

Gessler, M. (2017). The Lack of Collaboration between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4, 2, 164–195.

Ifo Institut (Hrsg.) (2020). *ifo-Branchenatlas Metallerzeugung-/bearbeitung*. Online: https://www.ifo.de/node/56809 (Zugriff am 17.05.21).

Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hrsg.) (2021). *„Neue Normalität" betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Leverkusen: BIBB. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffent lichungen/de/publication/show/17244

Ländermonitor Berufliche Bildung (2019). *Länderbericht Mecklenburg-Vorpommern*. Online: https://www.bing.com/search?q=l%C3%A4ndermonitor+berufliche+bildung+2019+mecklenburg&form=ANNTH1&refig=158de70bf0ac46a6a33609d0ee3db6e5 (Zugriff am 02.09.2021).

Maier, T. (2020). *Auswirkungen der „Corona-Krise" auf die duale Berufsausbildung: Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten*. Bonn: BIBB. Online: https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-184938

Margarian, A. (2020). Regionale Arbeitsmärkte im Corona-Jahr 2020: Resiliente prosperierende Standorte und zunehmende Disparitäten. *Thünen Working Paper, No. 171*. Online: https://www.openagrar.de/receive/openagrar_mods_00068061

Matthes, S. & Ulrich, J. G. (2014). Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. *BWP*, 2014/1, 5–7.

Neuber-Pohl, C., Schuß, E., Christ, A. et al. (2021). *Wie blicken ausbildungsinteressierte Jugendliche angesichts der Corona-Pandemie in die berufliche Zukunft? Deskriptive Analysen auf Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2020*. Version 1.0. Bonn: BIBB. Online: https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-779064

Oeynhausen, S., Milde, B., Ulrich, J. G. et al. (2020). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September, Fassung vom 15.12.2020.* Bonn: BIBB. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2020.pdf

Pätzold, G. (2003): *Lernfelder – Lernortkooperationen. Neugestaltung der Berufsbildung.* Dortmund: Projekt.

Saidi, A., Fischer, A., Reimann, D. et al. (2022): Bedingungen einer gelingenden Lernortkooperation: Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen. In S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Lernortkooperation in der Ausbildung. digital denken? Befunde und Impulse zur Renovierung/Förderung der Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung.* Wirtschaft und Bildung, Band 77. Bielefeld: wbv Publikation (im Erscheinen).

Schley, T., Conrads, R., Dauser, D. et al. (2022). „Bedingungen gelingender Lernortkooperationen im Kontext der Digitalisierung in der beruflichen Bildung“ (LoK-DiBB). In S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Lernortkooperation in der Ausbildung. digital denken? Befunde und Impulse zur Renovierung/Förderung der Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung.* Wirtschaft und Bildung, Band 77. Bielefeld: wbv Publikation (im Erscheinen).

Spiegel Online (2021). *Digitalpakt-Milliarden kommen kaum in den Schulen an, Beitrag vom 01.09.2021.* Online: https://www.spiegel.de/panorama/bildung/digitalpakt-milliarden-kommen-kaum-in-den-schulen-an-a-b1b9e4f6-5f74-4099-88c1-981460bb2609 (Zugriff am 02.09.2021).

Windelband, L. & Dworschak, B. (2018). Arbeit und Kompetenzen in der Industrie 4.0. Anwendungsszenarien Instandhaltung und Leichtbaurobotik. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit,* 63–79. Berlin: Nomos Verlag.

Wolter, M. I., Mönnig, A., Maier, T. et al. (2021). Langfristige Folgen der Covid-19 Pandemie für Wirtschaft, Branchen und Berufe. IAB-Forschungsbericht. Nürnberg: IAB. Online: https://doku.iab.de/forschungsbericht/2021/fb0221.pdf

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E. et al. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst,* 73, Iss. 09, 25–39. Online: https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Gender – Care – Corona: Verhältnisbestimmungen in Pandemiezeiten

Marianne Friese, Rita Braches-Chyrek

Abstract

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Widersprüche von Care Work aufgrund der „doppelten Vergesellschaftung" von Frauen in Beruf und Lebenswelt sowie hinsichtlich der Entwicklungen während der Corona-Krise. Zentral diskutiert werden die äußerst wirksamen genderbezogenen Dynamiken in historisch gewachsenen Strukturen, die sich in den gegenwärtigen Krisenszenarien verstärken. Die ungleichen Voraussetzungen für eine Grundqualifizierung in sozialen Dienstleistungsberufen manifestieren eine geschlechtlich bedingte Exklusion und Ungleichheit in Ausbildung, Beschäftigung sowie Akademisierung. Die geschlechtsspezifischen Segmentierungen zeigen sich nicht nur an den weiblichen Bildungs- und Ausbildungsbeteiligungsmustern, sondern auch in der Verteilung von beruflichen Chancen und Risiken. Die Arbeits- und Tätigkeitsfelder der Care-Berufe gelten nach wie vor als „frauentypisch". Daher ist eine kritische Bewertung der pandemiebedingten Krise notwendig, um die wechselseitige Abhängigkeit von reproduktiver Erwerbsarbeit, häuslicher Sorgearbeit und gesellschaftlichem sowie wirtschaftlichem Systemerhalt analysieren zu können.

Schlagworte: Care Work/Sorgearbeit, Corona, Gender, Berufspädagogik, Soziale Arbeit

The article addresses the contradictions of care work due to the "double socialization" of women in the working and living environment and with regard to developments during the Corona crisis. The extremely effective gender-related dynamics in historically grown structures, which are being intensified in the current crisis scenarios, are the central issues of this discussion. The unequal prerequisites for a basic qualification in social service occupations manifest a gender-related exclusion and inequality in training, employment as well as academization. The gender-specific segmentations are not only evident in the patterns regarding female education and training participation, but also in the distribution of professional opportunities and risks. The fields of work and activity in the care professions are still considered to be "typical for women." Therefore, a critical assessment of the crisis caused by the pandemic is indispensable to be able to analyze the interdependence of reproductive gainful employment, domestic care work and the maintenance of the social and economic system.

Keywords: care work, gender, corona pandemic, social work

1 Einleitung

Die in den Berufswissenschaften wie auch in der Sozialpolitik traditionell vernachlässigte Sorgearbeit hat in der Covid-19-Pandemie eine gewachsene gesellschaftliche Aufmerksamkeit erhalten. Diese Einschätzung betrifft zum einen Strukturen des beruflichen Systems Care-Arbeit. Mit einem ersten Blick auf den „Applaus für die Helden und Heldinnen des Alltags" in den sogenannten systemrelevanten Berufen könnte vermutet werden, dass die historische Ungleichheit der Genderstrukturen des Berufssystems ins Wanken geraten ist. Jedoch deuten sich auf den zweiten Blick erhebliche Zweifel an, dass die Forderungen zur Aufwertung der von Frauen geleisteten Arbeit tatsächlich umgesetzt werden. Gegenwärtig mag zwar eine symbolische Aufwertung der Care-Berufe erfolgen, die erhoffte materielle und tätigkeitsbezogene Aufwertung personenbezogener Arbeit ist jedoch bislang ausgeblieben (Evans & Becka 2021, S. 89 ff.; Frey 2020; BMFSFJ 2019).

Mit den Lockdowns sind zum anderen Fragen der familiären Sorgearbeit und Work-Life-Balance erneut in den Blick geraten. Auch hier mag die vage Hoffnung bestehen, dass die neuen digitalen und mobilen Formate der Erwerbsarbeit sowie die anscheinend größere zeitliche und räumliche Flexibilität des Homeoffice für beide Geschlechter zu einem gendergerechten Wandel der Arbeitsteilung im Privaten führen. Empirische Befunde verweisen auf das Gegenteil. Insbesondere die Kita- und Schulschließungen und die damit gewachsene Sorgearbeit haben gezeigt, dass die Hauptlast der Betreuung und Unterstützung der Kinder bei den Frauen liegt.

Mit diesem Gender Care Gap scheinen sich die historischen Strukturen der geschlechtlichen Arbeitsteilung und die systematischen Widersprüche der Doppelarbeit von Frauen in der Erwerbs- und Familienarbeit – trotz einer zögerlichen Modernisierung der Geschlechterrollen – gegenwärtig zu verfestigen (Kohlrausch 2021, S. 765 ff.). In der Forschung gehen zwar einige Befunde davon aus, dass die Pandemie ein „Gleichstellungsbeschleuniger" sein könnte (BiB 2020, S. 52); jedoch prognostizieren andere Befunde eine Re-Traditionalisierung der privaten Familien- und Paarhaushalte sowie der Frauenrolle (Allmendinger 2020, S. 45). Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass die historisch verankerte wechselseitige Anhängigkeit von reproduktiver Erwerbsarbeit, häuslicher Sorgearbeit und gesellschaftlichem sowie wirtschaftlichem Systemerhalt in der pandemiebedingten Krise erneut offenkundig wurde (Büchter 2021).

Der folgende Beitrag knüpft an diese Analysen an mit dem Ziel der kritischen Bewertung und Verhältnisbestimmung von Gender, Care Work und Coronakrise. Dazu werden erstens Befunde zu Geschlechterverhältnissen und Arbeitsarrangements in Pandemiezeiten aufgezeigt. Daran anschließend werden Eckpunkte zur historischen Genese und Transformation von Genderstrukturen im Zuge der Verberuflichung von Care-Arbeit skizziert, wobei neben institutionellen Entwicklungen auch berufspädagogische und feministische Konzepte des 19. und 20. Jahrhunderts in den Blick geraten. Es werden drittens Gegenwartsstrukturen des Arbeitsmarktes und der Care-Berufe dargestellt, die im Zuge der gesellschaftlichen Transformation und mit

spezifischem Blick auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie analysiert werden. In einem vierten Teil werden die pandemiebedingten Genderbestimmungen der Arbeitszeiten und des Gender Time Gap mit Fokus auf Sorgearbeit zwischen Öffentlichkeit und Privatheit in Zeiten der Corona-Pandemie diskutiert. Eine kritische Reflexion von Risiken wie auch von Gestaltungsoptionen für gendergerechte Zukunftskonzepte der Erwerbs- und Familienarbeit schließt den Beitrag ab.

2 Gender – Care – Corona: Forschungsbefunde

Infolge der einschneidenden Infektionsschutzmaßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie hat sich die Organisierung der Care-Arbeit deutlich verändert. Das ohnehin schon sehr heterogene Geschehen der geschlechtsspezifischen Trennung des Arbeitsmarktes verschärfte sich deutlich, wie an der vertikalen Segregation in Voll- und Teilzeitkonstellationen in den Care-Berufen ebenso verdeutlicht werden kann wie an der „Systemrelevanz“. Als systemrelevant oder auch zugehörig zur „kritischen Infrastruktur“ wurden alle Tätigkeiten bezeichnet, die die Versorgung der Bevölkerung sicherstellen sollen. Aufgeteilt in die neun Sektoren der Energie, Gesundheit, IT und Telekommunikation, Transport und Verkehr, Medien und Kultur, Wasser, Finanz- und Versicherungswesen, Ernährung sowie Staat und Verwaltung wurden systemrelevante Wirtschaftsbereiche festgelegt (BiB 2021, S. 15; Degele 2020; Munnes, Bünning & Hipp 2020, S. 29). Über 90 Prozent der Beschäftigten in systemrelevanten Arbeits- und Tätigkeitsfeldern, die den Gesundheits-, Sozial- und Versorgungsbereichen zugeordnet werden, sind Frauen. Sie verfügen häufig über ein eher unterdurchschnittliches Erwerbseinkommen und konnten sehr viel seltener in das Homeoffice wechseln, wie bspw. in der Gesundheitspflege oder der frühkindlichen Betreuung, Erziehung und Bildung (ebd., BiB 2021, S. 51). Bereits bestehende Ungleichheiten, insbesondere die „tendenziell schwächere Position“ von Frauen auf dem Arbeitsmarkt, die nach wie vor berufsabhängigen Einkommenskonstellationen in Familien und die damit einhergehenden „systemischen Widersprüche zwischen Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeit“ haben sich durch die Corona-Krise verstärkt (ebd., S. 30; Kohlrausch 2021, S. 766).

Studien belegen, dass Frauen in Partnerschaften und in Familien schon vor der Corona-Krise deutlich mehr unbezahlte Care-Arbeit übernommen haben und sich diese Arbeitsaufteilung während der Pandemie ausgedehnt und verfestigt hat (Jessen et al. 2021, S. 2 f.). Auf der Grundlage dieser ersten Daten zum „unterschiedlichen Pandemieerleben“ von Frauen und Männern, wie bspw. durch die Mannheimer Corona-Studie (Blom et al. 2021), die pairfam-Covid-Zusatzstudie, die SOEP-CoV-Studie, das Sub-Sample des Sozio-ökonomischen Panels (Entringer & Kröger 2021), können die Effekte der Corona-Krise hinsichtlich der Organisierung von Care-Arbeit, also der oft unsichtbaren und nicht bzw. unterbezahlten Sorgearbeit eingeordnet werden (ebd., S. 52; Thiessen 2021, S. 2). Wichtige Befunde sind, dass die einschränkenden Maßnahmen infolge der Covid-19-Pandemie zu hohen Belastungen und Stress

geführt und dass insbesondere Frauen sehr häufig die „Hauptlast der Sorgeverantwortung“ übernommen haben (Kohlrausch 2021, S. 766; Hövermann 2021, S. 10; BiB 2021, S. 46). Dies ist vor allem auf die Schließungen und partiellen Öffnungen – je nach bundesländerspezifischen Vorgaben – der Betreuungseinrichtungen, Schulen und außerschulischen Sport-, Kultur- und Bildungsangebote zurückzuführen. Aber auch der Schutz und/oder Ausfall von Pflege- und Betreuungspersonen, bspw. Großeltern, Tagesmütter, Notbetreuung usw. verursachte enorme Überlastungen und Konflikte.[1] Die Hauptverantwortlichkeit für die Betreuung, Pflege, Erziehung, Bildung (Homeschooling), der gesundheitlichen Vorsorge, des Schutzes der Familie und des „mental-load“[2] lag bei den Frauen und viele haben ihre Arbeitszeiten reduziert, um die Anforderungen bewältigen zu können (destatis 2022; BiB 2021, S. 52; 55; Zucco & Lott 2021, S. 15). Die Vergrößerung des Gender-Care-Gap war eine Folge (Kohlrausch 2021, S. 766). Diese Befunde zeigen, dass die Care-Krise keinesfalls ein kurzfristiger Trend ist, sondern auf der engen Koppelung von Geschlechterstereotypen und der Trennung des Arbeitsmarktes in typische Frauen- und Männerberufe beruht (BiB 2021, S. 56). Gleichzeitig wird die Systemrelevanz weiblicher Arbeit deutlich, die historisch als konstitutiver Beitrag zur ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalbildung der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft zu bewerten ist (Friese 2019).

3 Sorgearbeit und ihre „doppelte Vergesellschaftung“:

Von den Anfängen im 19. Jahrhundert …

Die in der neueren feministischen Forschung zugrunde gelegte Analyse der „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt 2004, S. 62 ff.) von Frauen in Familie und Beruf und die damit verbundenen systembedingten Widersprüche hinsichtlich zeitlicher, physischer und psychischer Anforderungen ist hoch aktuell und zugleich ein historisch gewachsenes Axiom (Friese 2020, S. 89 ff.). Schon die Frauenbewegungen des 18. Und 19. Jahrhunderts haben den „doppelten Bildungsentwurf“ für haushälterische und höhere Bildung sowie für berufliche Ausbildung gefordert, wie auch die „Doppellast“ der weiblichen Erwerbs- und Familienarbeit kritisch betrachtet. Von systematischem Interesse ist zum einen, dass die zeitgenössische „Frauenberufsfrage“ im Streit der bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts um „Gleichheit“ aufgrund von Geschlecht und „Differenz“ aufgrund von Klasse verhandelt und in Allianz mit wohlfahrtsstaatlichen Argumenten auf der normativen Basis der „natürlich“ und „mütterlich“ konnotierten „weiblichen Kulturaufgabe“ zur Begründung von sozialen und haushälterischen Tätigkeiten in Familie und Beruf verwendet wurde (Braches-Chyrek 2013, S. 127 ff.). Eine Folge war die berufsförmige Ausbildung von Dienstboten in Mägdebildungsanstalten und die haushälterische Erziehung der Fabrikarbeiterinnen durch bürgerliche Frauen.

1 Im ersten Lockdown haben ca. 11,1 Mio. von den insgesamt 13,7 Mio. Kindern und Jugendlichen vier oder fünf Monate keine Schule besucht, im zweiten Lockdown waren es 173 Tage (eine detaillierte Übersicht s. BiB 2021, S. 8 f.).

2 Mit mental-load werden kognitive Planungs- und Abstimmungsarbeiten bezeichnet (Degele 2020).

Die Frauenberufskonzepte des 19. Jahrhunderts mündeten in berufspädagogische Ansätze der geschlechtlichen Trennung des deutschen Berufsbildungssystems zu Anfang des 20. Jahrhunderts ein: zum einen im Anschluss an die Industriepädagogik, die auf Basis der Humboldt'schen Vorrangthese innerhalb der klassenspezifisch begründeten Hierarchie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zugleich eine geschlechtsspezifische Differenzierung zwischen männlich konnotierten staatsbürgerlichen Pflichten und Mutterpflichten vornahm; zum anderen in der berufspädagogischen Grundlegung, die mit dem Leitbild der „Erziehung zum Weibe" (Kerschensteiner 1902, S. 12) eine geschlechtlich geprägte Übergangsfunktion (zwischen Schule und Heeresdienst bzw. zwischen Schule und Familienberuf) herstellte und zugleich einen Sonderweg der weiblichen Berufsschule (Essig 1928) begründete.

Auch in der zeitgleich von Frauenverbänden und sozialdemokratischen Organisationen entzündeten Kontroverse um die „handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau", in der um die Beteiligung von Frauen in gewerblichen Ausbildungsformaten und ordnungsrechtlichen Regelungen gestritten wurde, wurde die gleichzeitige Wahrnehmung der Mutteraufgaben und Familienpflichten zwar kritisch gesehen, jedoch nicht infrage gestellt. Im Gegenteil: Die Bewältigung der „Doppellast" wurde unhinterfragt als Aufgabe von Frauen und als Garant zur Wahrung des „häuslichen Glücks" (Commission des Verbandes „Arbeiterwohl" 1882/1975) und des gesellschaftlichen Fortschritts in Wirtschaft, Bildung und Familie betrachtet.

Die historischen Folgen dieser Positionierung sind in dreifacher Hinsicht bemerkenswert: (1) So entstand erstens eine geschlechtliche Segmentierung der Erwerbs- und Berufsbildungsstruktur entlang betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildungsstrukturen. (2) Gepaart mit dieser institutionellen Separierung entwickelte sich zweitens ein Wertewandel von Arbeit, indem die ehemals in der Agrar- und Subsistenzökonomie hoch bewertete generative Sorgearbeit von Frauen abgewertet und in der Folge mit semi-professionellen Berufsstrukturen ausgestattet wurde. (3) Eine dritte Konsequenz war die Zuweisung der Haus- und Fürsorgearbeit an Frauen in der Sphäre des privaten Alltags und damit verbunden die Trennung von Arbeit und Leben.

Diese Struktur verfestigte sich mit der Etablierung der (bürgerlichen) Kleinfamilie und der Implementierung des männlichen Facharbeitermodells im Zuge der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Im Zuge von Entberuflichung und Privatisierung sorgender, insbesondere hauswirtschaftlicher Tätigkeiten wurde ein neues weibliches Leitbild der Frau konstruiert, indem ihr die für die Erziehung der Kinder und Ausübung der Pflege wichtig erscheinenden Eigenschaften als „natürlich weiblich" im Konstrukt der „Jede-Frau-Tätigkeit" zugeschrieben wurden, verbunden mit einem normativen Konzept von unbezahlter „Arbeit aus Liebe" (Bock & Duden 1977), das bis in die Gegenwart die Widersprüche der „doppelten Vergesellschaftung" mit weitreichenden Folgen für die Ungleichheit der Geschlechter reproduziert.

… über Kontinuitäten im 20. Jahrhundert

Aus feministischer, wie aus sozial- und berufswissenschaftlicher Perspektive ist, bemerkenswert, dass die bis in die Gegenwart gültige kritische Analyse des Konstrukts der „doppelten Vergesellschaftung" von Frauen in Familie und Beruf seit der Entste-

hung der „Frauenberufsfrage" im 18. Jahrhundert mit frauenpolitischen Analysen der „doppelten Unterdrückung" von Frauen korrespondiert (Friese 2022, S. 20 ff.). Im Anschluss an die Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts entstanden um 1910 im Umfeld des von Alfred und Max Weber begründeten „Vereins für Sozialpolitik" zahlreiche empirische Studien von Sozialwissenschaftlerinnen zur Frauenfabrikarbeit sowie zur sozialen Arbeit und Familienfürsorge (Meyer-Renschhausen 1996, S. 354 ff.), wobei der Fokus auf lebensweltliche Zusammenhänge auch das Phänomen der doppelten Belastung von Frauen in Familie und Beruf beleuchtete.

Diese Perspektive floss ebenfalls in Konstitutionsprozesse weiblicher Arbeit in der Deutschen Demokratischen Republik ein. In der sozialistischen Theorie galt weibliche Erwerbstätigkeit zwar als Garant für weibliche Emanzipation und gesellschaftlichen Fortschritt. Jedoch wurden gleichwohl auch die Widersprüche der weiblichen Doppellast in Beruf und Familie gesehen, die u. a. auf die Unterordnung der Genderfragen unter dem Postulat der Erwerbszentrierung und die Fortschreibung eines konservativen Familienmodells zurückzuführen waren (Eifler 1996, S. 538 ff.). Wurde diese Entwicklung zwar von der marxistischen Frauenforschung des Beirats „Die Frau in der sozialistischen Gesellschaft" an der Akademie der Wissenschaften der DDR kritisch beleuchtet, blieb die Erwerbszentrierung, verbunden mit flankierenden sozialpolitischen Entlastungen zur Kinderbetreuung etc., das zentrale Leitbild der sozialistischen Gesellschaft.

Auch beim Wiederaufbau der Erwerbsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland fand die in Art. 3.2 des Grundgesetzes festgelegte uneingeschränkte Gleichberechtigung von Frauen und Männern keine Berücksichtigung. Im Gegenteil: Die in der Kriegswirtschaft von Frauen übernommenen Arbeitsaufgaben in Wirtschaft und Öffentlichkeit wurden erneut von Männern übernommen, Frauen wurden an „Heim und Herd" und damit in die Sphäre der privaten Reproduktions- und Sorgearbeit zurückverwiesen. Weibliche Bildungsbiografien waren durch den weitgehenden Ausschluss aus der höheren Bildung geprägt und führten in der Folge zu einem sehr engen Berufswahlspektrum auf klassische Frauenberufe, insbesondere auf die Kindergärtnerin (Pross 1969, S. 24 ff.).

Nachdem sich im reformpädagogischen Diskurs um soziale Ungleichheit und Chancengleichheit seit den 1960er-Jahren eine zögerliche Thematisierung der Geschlechterungleichheit abzeichnete, wurden seit den 1980er-Jahren auch historische und soziologische Studien zu Frauenarbeit und Beruf intensiviert. Dabei geriet erneut die „doppelte Vergesellschaftung" von Frauen als Ausdruck struktureller Geschlechterungleichheit in den Blick. Die Analyse der wechselseitigen Bedingtheit der Arbeitsbereiche Haushalt und Beruf lenkte die Forschung des Weiteren auf die historische Strukturiertheit der weiblichen Erwerbsarbeit, wobei neben der industriellen Frauenarbeit auch Fragen der gewerblichen Berufsausbildung von Frauen erforscht und Mitte der 1980er-Jahre mit bildungspolitischen Initiativen zur Forderung „Frauen in Männerberufe" flankiert wurden.

Mit dem Perspektivwechsel auf die „andere Seite der Lohnarbeit" erfolgte zudem eine kritische Einordnung der Reproduktionsarbeit sowie der unbezahlten Hausarbeit

in die politische Ökonomie und kulturelle Verfasstheit des Kapitalismus (Kontos & Walser 1979); ferner war damit eine Erweiterung des bislang lediglich produktionszentrierten Arbeitsbegriffs verbunden. Weitere Befunde zu den spezifischen Anforderungen von Haushaltsarbeit als Sorgearbeit weiteten den Blick auf Berufsstrukturen in hauswirtschaftlichen, sozialen und pflegenden Berufen und ihre Semi-Professionalität (Rabe-Kleberg 1997). Mit dieser Perspektive wurden schließlich neue Verhältnisbestimmungen der beruflichen wie privaten Sorgearbeit eröffnet, die im gegenwärtigen Transformationsprozess der Gesellschaft mit Blick auf neue Entwicklungen der Arbeits- und Lebenswelt identifiziert werden können.

… zu Gegenwartsdiagnosen in der Dienstleistungsgesellschaft des 21. Jahrhunderts

Die seit den 2000er-Jahren intensivierte Forschung zu Care Work ist zum einen Folge des demografischen Wandels in der Dienstleistungsgesellschaft (Friese 2018, S. 17 ff.). Beides hat seit mehr als zwei Dekaden zu einem ausgedehnten Beschäftigungswachstum des Care-Sektors geführt und war stets verbunden mit hohen Bedarfen an Fachkräften und Anforderungen an den Professionalisierungsgrad (Braches-Chyrek 2021, S. 15 ff.; 2018, S. 223). Gründe liegen zum anderen in neueren bildungspolitischen und berufswissenschaftlichen Diskursen um soziale Ungleichheit und Chancengleichheit, die mit intersektionellen Analysen der Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheitsstrukturen verknüpft werden.

Ebenso kennzeichnend wie bemerkenswert ist mit Blick auf Care-Berufe dabei, dass die historisch gewachsenen gendercodierten Ungleichheitsstrukturen mehr oder weniger unverändert bis in die Gegenwart gültig sind. Arbeits- und Tätigkeitsfelder der Care-Berufe gelten nach wie vor als „frauentypisch“. Charakteristische Merkmale sind ein überproportional hoher Frauenanteil von ca. 80 bis 95 Prozent (je nach Berufsbereich)[3], die unzureichende Professionalisierung der Care-Berufe, die fehlende ordnungspolitische Standardisierung der vollzeitzeitschulischen Ausbildungsberufe sowie die mangelnde Wertschätzung der Sorgearbeit.

Gleichfalls sind Lehrende und Forschende in den Wissenschaftsfeldern zu Care-Berufen überwiegend weiblich und auch der Anteil von Frauen an der Studierendenschaft liegt bei 80 Prozent. Jedoch zeigt sich trotz hoher weiblicher Beteiligung und Leistung in Ausbildung, Wissenschaft und Forschung eine deutliche geschlechtsspezifische horizontale Segregation, wenn bspw. die vergleichsweise geringen Beschäftigungszahlen von Frauen als Doktorandinnen, als Professorinnen oder in der Leitung von sozialen Organisationen in den Blick genommen werden. Die „tatsächliche Landefläche“ von Frauen in Care-Berufen entspricht vielfach nicht ihrer Qualifizierung. Und auch in den Tätigkeits- und Arbeitsfeldern der Care-Berufe sind nach wie vor überwiegend Frauen in den niedrigen Einkommensgruppen, in prekären und „atypi-

3 Im Juni 2021 lag die Beschäftigungsquote von Frauen in den Arbeits- und Tätigkeitsfeldern der Erziehung, der sozialen und hauswirtschaftlichen Berufe sowie der Theologie bei 83,7 Prozent, in den medizinischen Gesundheitsberufen bei 81,4 Prozent und in den nichtmedizinischen Gesundheits-, Köperpflege- und Wellnessberufen sowie der Medizintechnik bei 78,6 Prozent (destatis 2022).

schen“ Beschäftigungsformen, bspw. Teilzeitarbeit, befristete Arbeitsverhältnisse, als Freiberuflerinnen auf Honorarbasis oder auf Mini-Job-Basis überrepräsentiert.

Diese Prekarisierung von Care Work verstärkt sich durch die Digitalisierung (Friese 2021, S. 13). Risiken der Deregulierung von Arbeit liegen u. a. in der Ausweitung von Online-Plattformen für personenbezogene Dienstleistungen. Dazu gehören neue Formate der Share Economy und Zeitarbeit sowie On-Demand-Firmen, die auf dem Geschäftsmodell der Solo-Selbstständigkeit „billige“ Arbeit auf kurzfristigen Abruf, teilweise minderer Qualität und ohne soziale Absicherung der Dienstleistenden anbieten. Mit diesen Entwicklungen werden die in der Berufsbildung zögerlich begonnenen Bemühungen um Professionalisierung, Qualitätssicherung und Standardisierung personenbezogener Tätigkeiten erneut perpetuiert. Das betrifft neben der fehlenden Absicherung und Spaltung der Beschäftigten in Kern- und Randbelegschaften auch die Schwächung der ohnehin geringen Marktfähigkeit personenbezogener Dienstleistungsagenturen.

Diese Genderberufsstrukturen des Care-Sektors gelten auch branchenübergreifend. Bislang sind Frauen in MINT-Berufen sowie in Leitungsfunktionen der Wirtschaft deutlich unterrepräsentiert (destatis 2022); der berufs- und funktionsübergreifende Gender-Pay-Gap (der Verdienstabstand zwischen Männern und Frauen in Deutschland) ist zwar seit 2012 gesunken, jedoch mit einem Lohngefälle von 18 Prozent im Jahr 2021 weiterhin wirksam (destatis 2022). Historisch besonders beharrlich ist der Gender-Time-Gap. Es ist bemerkenswert, dass das vorherrschende Arbeitszeitmodell noch immer das 1,5-Personen-Modell ist, welches den männlichen „Haupternährer“ und die weibliche „Zuverdienerin“ adressiert (Friese 2018, S. 17 ff.). Bedeutsam ist, dass diese Genderstrukturen im gesamten Lebensverlauf weitreichende Folgen für die monetäre Benachteiligung bis hin zur Altersarmut von Frauen haben. Auch in der Familienpolitik, beispielsweise hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung bei der Inanspruchnahme von Elternzeit und insbesondere in der Corina-Pandemie hat sich der Gender-Time-Gap wesentlich zu Ungunsten der Frauen ausgewirkt. Genau diese historischen Modernisierungsfallen der Genderberufsstruktur scheinen sich in Zeiten gesellschaftlicher Transformation und in Krisenzeiten zu verstärken.

4 Sorgearbeit zwischen Öffentlichkeit und Privatheit: in Zeiten von Corona

Neben der Digitalisierung hat sich die coronabedingte Krise als eine der größten Herausforderungen für den Umbau der Arbeitswelt und die Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses in Familie und Beruf herausgestellt. Innerhalb dieses Szenariums kommt der Entwicklung der Sorgearbeit abermals in zweifacher Hinsicht ein zentraler Status mit systemrelevanter Bedeutung zu. Dieser bezieht sich zum einen auf die beruflich erbrachte Sorgearbeit in Pflege-, Sozial- und Gesundheitsberufen, die gegenwärtig eine zunehmende mediale Anerkennung erhalten hat, und zum

anderen auf die häusliche Sorgearbeit, die bislang weniger öffentlich „beklatscht“ wurde, was u. a. dadurch begründet ist, dass die Reproduktionsarbeit nach wie vor weniger gesellschaftliche Aufmerksamkeit erlangt hat. Gemeinsam ist den beiden Seiten der Care-Arbeit, dass trotz des unterschiedlichen Grades der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit bislang unzureichende bildungspolitische Initiativen und berufsbildungswissenschaftliche Studien bestehen, die eine Neubewertung der reproduktiven Sorgearbeit im Transformationsprozess der Dienstleistungsgesellschaft und eine Neubestimmung der Genderstrukturen in Arbeit und Familie vornehmen.

Gleichwohl existieren Befunde, die Hinweise auf Auswirkungen der Corona-Krise für die Struktur der Sorgearbeit in Arbeit und Lebenswelt geben. Auf Ebene der Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen haben sich diejenigen Belastungsfaktoren verstärkt, die auch vor der Krise bestanden. Dazu gehört der Rückgang der Ausbildungszahlen sowie die ebenfalls weiter sinkende Beteiligung von Frauen an der dualen Ausbildung, während die Einmündung in Ausbildungsgänge der Gesundheits- und Sozialberufe, die einen mittleren oder höheren allgemeinbildenden Schulabschluss voraussetzen, stabil geblieben ist bzw. tendenziell ein Ausbau stattfindet. Fortgesetzt hat sich auch die Schrumpfung des Übergangssystems, wodurch junge Menschen mit schwachen oder fehlenden Schulabschlüssen sowie mit Migrationshintergrund von der Coronakrise besonders betroffen sind (Eckelt 2021, S. 45 ff.). Dazu gehören auch Frauen in Assistenz- und Rehabilitationsberufen sowie in niedrigschwelligen Qualifizierungen des Care-Sektors, insbesondere im hauswirtschaftlichen Sektor (Brutzer/Kastrup/Kettschau 2018, S. 191). Auch der gravierende und weiter steigende Fachkräftemangel im Sozial- und Gesundheitswesen sowie im Hotel- und Gaststättengewerbe, vornehmlich in geringer qualifizierten Berufsbereichen, konnte nicht durch eine Ausweitung der Ausbildungszahlen abgemildert werden (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 46 ff.). Gründe hierfür liegen einerseits in Corona-bedingten Schließungen von Schulen und Betrieben, andererseits in der nach wie vorhandenen genderstrukturierten Trennung von dualen und vollzeitschulischen Ausbildungsstrukturen.

Auch das Berufswahlverhalten bleibt trotz der Erschließung von neuen Berufen aufgrund veränderter wirtschaftlicher Entwicklungen mit zwei Drittel Frauenanteil im Gesundheits- und Sozialwesen konstant, während junge Männer mit zwei Drittel Anteil in gewerblich-technische Berufe des dualen Systems münden (Matthes 2019, S. 47, S. 77). Aus berufspädagogischer Perspektive besteht dringender Handlungsbedarf, um zum einen pädagogische Interventionen für veränderte Berufswahlkompetenzen in der allgemeinbildenden und beruflichen Bildung zu stärken. Zum anderen ist die längst überfällige Durchlässigkeit zwischen dualen und vollzeitschulischen Ausbildungsprinzipien in ordnungsrechtlichen Regelungen und curricularen Ansätzen neu zu verhandeln.

Die genderspezifischen Ausbildungsstrukturen korrespondieren mit den skizzierten Genderstrukturen des Beschäftigungssystems, das hinsichtlich der Teilung in „Männer- und Frauenberufe“, bezüglich der unterschiedlichen Wertesysteme sowie aufgrund des geringen Grades an Professionalisierung in weiblich dominierten Care-

Berufen äußerst ungleiche Berufsstrukturen für Männer und Frauen vorsieht. Es ist davon auszugehen, dass sich die beruflichen Genderstrukturen durch die Corona-Krise insgesamt verschärft haben (Kohrausch 2021, S. 768). Dieser Befund ist in zweierlei Hinsicht relevant, zum einen zeichnet sich in der Pandemie eine deutliche Tendenz der Verdrängung von Frauen am Arbeitsmarkt ab (Stabsstelle Gleichstellung 2020; Wimbauer & Motakef 2020; Munnes, Bünning & Hipp 2020, S. 5 f.) und zum anderen hat sich der Gender-Time-Gap in vielen Bereichen der Arbeits- und Alltagsorganisation vergrößert (Munnes, Bünning & Hipp 2020, S. 20; BMFSFJ 2019; Jessen, Waights & Spieß 2020). „Während der Gender-Time-Gap vor der Krise durchschnittlich ca. fünf Stunden betrug, hat sich der Unterschied zwischen der durchschnittlichen Stundenzahl, die Männer und Frauen an Erwerbsarbeiten leisten, auf durchschnittlich sechs Stunden vergrößert. Die Vergrößerung des Time Gap ist dabei kein punktuelles Phänomen, sondern hat sich im Verlauf der Pandemie verstetigt“ (Kohlrausch 2021, S. 767).

Dabei ist die Erkenntnis nicht neu, dass Care-Arbeit Zeit braucht und eine eigene Logik hat, sowohl in der Ausgestaltung von dienstleistungsorientierten sozialen und gesundheitlichen Arbeitszusammenhängen als auch in der privaten Alltagsorganisation. Care-Arbeit kann nur begrenzt standardisiert werden, menschliche Kommunikation und Interaktion, das Herstellen von Beziehungen und Vertrauen, die Sorge für andere sowie die Abhängigkeit von anderen sind wesentlich. Care-Bedarfe treten häufig zu Zeitpunkten im gesamten Lebenslauf auf, die nicht unmittelbar vorhersehbar sind. Arbeitszeitreduzierungen oder berufliche Unterbrechungen sind die Folge, die aber i. d. R. von Frauen getragen werden, und somit tragen Frauen auch die Risiken dieser Unterbrechungen, bspw. hinsichtlich ihrer sozialen Absicherung oder der sich weiter verfestigten strukturellen schwächeren Position auf dem Arbeitsmarkt (Kohlrausch 2021, S. 767).

Weiterhin zeigen die bisherigen Befunde zur Care-Krise in der Pandemie, dass Frauen ihre Arbeitszeit im Vergleich zu den Männern häufiger reduzieren (Kreyenfeld & Zinn 2021, S. 117), u. a. aufgrund der Übernahme von notwendigen Betreuungs-, Erziehungs-, Bildungs- sowie Pflegearbeiten und weil ihr Erwerbseinkommen häufig deutlich geringer ist, sodass ihr Beitrag zum Familieneinkommen in Krisensituationen als „verzichtbar“ angesehen wird (Kohlrausch 2021, S. 767; Munnes, Bünning & Hipp 2020, S. 4). In der Corona-Krise hat jede fünfte Mutter ihre Arbeitszeit reduziert, um die Anforderungen der zunehmenden Sorgearbeit bewältigen zu können (BiB 2021, S. 52). Auch die Gewährung von „Kinderkrankentagen“, betriebliche Regelungen zur Flexibilisierung von Arbeitszeiten führten nicht immer zu Entlastungen, da viele Beschäftigte aufgrund der hohen Arbeitsverdichtung ihr Arbeitsvolumen nicht für längere Zeit reduzieren können (Kohlrausch 2021, S. 767). Hier wiederholen sich die historisch bekannten Strukturen der Geschlechterungleichheit aufgrund familialer Sorgearbeit, die sich auch im Rahmen der aktuellen familienpolitischen Reformen wie Elternzeitregelung etc. fortsetzen (Zucco & Lott 2021, S. 16 ff.).

Auf der Ebene der Beschäftigung sind ebenfalls erhebliche zeitliche Mehrbelastungen unter Corona-Bedingungen zu verzeichnen. Neben den immensen zusätz-

lichen Belastungen des medizinischen und pflegerischen Personals in Kliniken und auf Intensivstationen sowie in Einrichtungen der Altenpflege wurden auch die ohnehin schwierigen Arbeitsbedingungen durch zusätzliche Belastungsfaktoren, wie bspw. Gesundheitsschutz, Beschränkungen der Sozialkontakte und Mobilität verschärft. Auch Faktoren wie Arbeitszeitverdichtung, Zeitdruck, Personalverknappung bei steigenden Qualitätsansprüchen des Care-Sektors wie beispielsweise durch die gestiegene Bedeutung in der frühkindlichen Bildung (Deutsches Jugendinstitut & Robert-Koch-Institut 2022) aufgrund von Aktivierung in der Pflege bei Verengung der Zeittakte sowie der gestiegenen Erwartungen an nachhaltige Ernährung und hauswirtschaftliche Erwartungen erhöhen den Druck auf Kompetenzanforderungen der Arbeitskräfte, die dafür nicht entsprechend ausgebildet sind oder die ihre in der Ausbildung vermittelten Kompetenzen nicht unter den restriktiven Rahmenbedingungen des Care-Sektors entfalten können.

In den Blick genommen werden müssen gleichfalls die Veränderungen der Arbeitsbedingungen in den Care-Berufen. Kontaktsperre, Kurzarbeit, Freistellung, Arbeitslosigkeit, kurzfristige Umstellung auf digitale Formen der Arbeitsorganisation oder der Wegfall von Aufträgen als Selbstständige führten zu Einkommenseinbußen bis hin zu langfristigen Erwerbsausfällen. „Weibliche Selbständige sind die Verliererinnen der Covid-19-Krise“, da sie überproportional in Branchen arbeiten, die von der Pandemie stark betroffen sind, wie bspw. die Kultur- und Kreativbranche, Gastgewerbe, Handel, persönliche Dienstleistungen (Seebauer, Kritikos & Graeber 2021, S. 262). Die Einkommensverluste wurden durch die gewährten finanziellen Hilfen nur sehr unzureichend abgefangen (ebd.).

Aber auch die Erarbeitung und Umsetzung von Hygienevorschriften und die Aneignungen von Fachwissen zum Covid-19-Virus, die veränderten (digitalen) Kommunikationswege, die Umsetzung der Arbeitsaufgaben bei Personalverknappung, u. a. unter Wegfall von Auszubildenden und Praktikantinnen bzw. Praktikanten sowie externer Dienstleistungen und Funktionsbereiche, die Bewältigung von Arbeitsverläufen ohne ausreichende Schutzkleidung, nicht zuletzt die Angst vor der eigenen Ansteckung und dem Verlust des Arbeitsplatzes kennzeichnen die Arbeitsbedingungen in den Care-Berufen. Gleichwohl führten auch die Test- und Maskenpflichten sowie Abstandsregelungen, Arbeitsverbote von gefährdeten Personengruppen, Krankheiten und Maßnahmen der Arbeitssicherheitsorganisation zu gravierenden Einschnitten der Arbeitsabläufe, Veränderungen in der Personalplanung und Einhaltung oder Neuformulierung von Standards.

Vielfach wurden die fehlende Steuerung durch Leitungskräfte und die mangelnden Möglichkeiten zur Überprüfung von Schutzmaßnahmen kritisiert. Insbesondere im sozialen Bereich mussten teilweise Einrichtungen für Monate geschlossen werden, bspw. aufgrund von Lockdown-Regelungen, Kontaktbeschränkungen, fehlender Schutzausrüstung oder fehlendem Personal. Nicht selten wurden die Arbeitnehmer:innen mit Fragen nach Gefährdungseinschätzungen für sich, ihr Team oder auch hinsichtlich der notwendigen Organisation und Umsetzung von Fürsorgepflichten alleingelassen (Meyer & Alsalgo 2021, S. 3).

Neben dem mangelnden fachlichen Austausch führte auch der Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten oder auch Adressatinnen und Adressaten, der nun überwiegend in digitaler Form stattzufinden hatte, zu erhöhten Arbeitsbelastungen. Auch die Einhaltung von Schutzmaßnahmen, Gefährdungsbeurteilungen, häufige Terminverschiebungen oder krankheitsbedingte Ausfälle wurden als sehr einschränkend erlebt. Folgen waren vielfach die frühzeitige Beendigung der sozialen Dienstleistungsangebote oder Einschränkungen der Kontakthäufigkeit, was auch zu einer Verringerung des fachlichen Austausches führte und somit direkte Auswirkungen auf die Aufrechterhaltung von wichtigen Arbeitsbündnissen hatte. Für den Bereich der Care-Berufe kann demzufolge festgehalten werden, dass sich durch die Corona-Pandemie die Arbeitsbedingungen empfindlich verschlechtert haben (ebd.).

Diese Einschätzung trifft nicht weniger für die vielen Beschäftigten neu eröffneten Möglichkeiten der Nutzung von Homeoffice zu. Im Fachdiskurs werden die Potenziale von Homeoffice häufig ohne kritischen Blick auf nachteilige Effekte, u. a. Genderaspekte, größtenteils positiv bewertet. Dabei wird insbesondere auf die Einführung einer Pflicht zum Homeoffice während der Corona-Pandemie verwiesen, wodurch Arbeitnehmer:innen in die Lage versetzt werden, die beruflich notwendigen Tätigkeiten im häuslichen Umfeld zu erledigen. Während der Pandemie hat sich der Anteil von Beschäftigten, die im Homeoffice arbeiten, vervierfacht (BiB 2021, S. 52), wobei Homeoffice insbesondere von Arbeitnehmenden mit höheren Bildungsabschlüssen und höherem Einkommen sowie von Eltern und Alleinerziehenden verstärkt genutzt wurde, allerdings vielfach unter ungleichen Bedingungen und Voraussetzungen, wie etwa fehlende betriebliche Schulungen und Weiterbildung, um die zur Verfügung gestellten technologischen Möglichkeiten nutzen zu können (Kohlrausch & Emmler 2021, S. 18). Nicht selten fehlten auch die Voraussetzungen, über einen Arbeitsplatz und/oder Arbeitsraum sowie über die notwendige Ausstattung (Laptop, Scanner, Drucker usw.) verfügen zu können. Beengte Wohnverhältnisse oder regionale Beeinträchtigungen, bspw. durch unzureichende digitale Infrastrukturen haben sich als Nachteil für die Nutzung von Homeoffice erwiesen. Gleichzeitig bedeutet Homeoffice für Eltern und Alleinerziehende, dass sie Erwerbsarbeit, Pflege, Betreuung und Homeschooling zeitlich, räumlich und personell vereinbaren müssen, was zu deutlich höheren Belastungen geführt hat (IAB-Befragung; Zinn & Bayer 2021; Degele 2020). „Wenn die Kinder bei Videokonferenzen im Homeoffice durch die Wohnung hüpfen, lässt sich die enge Verschränkung von Beruf, Privatem und Sorgearbeit nicht mehr ausblenden“ (ebd.). Mit dem Homeoffice wurden die verborgenen Care-Tätigkeiten von Frauen sichtbar, die stets selbstverständlich eingefordert werden und i. d. R. nicht zählen bzw. nicht entlohnt werden (ebd.).

Mit der Pflicht zum Homeoffice in den Arbeitsfeldern und Tätigkeitsbereichen, in denen es möglich war, wurden aber auch neue „Erreichbarkeiten“ und „Entgrenzungen“ bzw. „Arbeitsverdichtungen“ umgesetzt, wie bspw. Termine in den Abendstunden oder am Wochenende sowie in vielfacher Weise unbezahlte Mehrarbeit. Unzureichend kritisch diskutiert werden die Belastungen, die mit dieser stetigen Erreichbarkeit und dem ständigen Abrufen von Leistungen einhergehen. Aber auch

Gefahren der sozialen Isolierung, die Terminverdichtungen durch die Nutzung digitaler Tools, fehlende soziale Begegnungen durch den Wegfall von Zusammenkünften vor Ort und von Reisen sind Nebenfolgen von Homeoffice, die deutlich auf die Grenzen mobilen Arbeitens hinweisen.

Gleichzeitig ist in der Corona-Krise ein weiterer prekärer Arbeitsmarkt entstanden. Neue Online-Formate versprechen, Bedarfe an privaten Dienstleistungen flexibel und individuell abzudecken, bspw. durch die Vermittlung von Care-Arbeitskräften (Thiessen 2021, S. 4). Sollten Frauen im Homeoffice es also nicht mehr schaffen, gleichzeitig eine „gute“ Erzieherin und Lehrerin, Hauswirtschafterin, Pflegerin und Trösterin zu sein, kann auf flexibel einsetzbare, i. d. R. weibliche Arbeitskräfte zurückgegriffen werden (Degele 2020). Mit diesen Entwicklungen wiederholen sich zwei strukturelle Effekte der Geschlechterungleichheit an der Schnittstelle von Lebenswelt und Beruf. So zeichnen sich mit dem neuen digitalen Homeoffice einerseits Parallelen zur historischen Heimarbeit ab, die stets zu einem Großteil von Frauen aufgrund der Notwendigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf unter höchst prekären Arbeitsbedingungen geleistet wurde. Mit der Entlastung von Familien durch flexibel einsetzbare „Sorgearbeiterinnen“ im Privathaushalt werden andererseits Prozesse der beruflichen Semi-Professionalisierung von Care Work erneut verstärkt. Aus bildungspolitischer Perspektive ist festzuhalten, dass die grundlegenden Forderungen nach einem „fairen Verhältnis“ von Sorgearbeit im „Berufs- und Privatleben“ (ebd.; BMFSFJ 2019) aufgrund der Erfahrungen der Corona-Pandemie verstärkt zu diskutieren sind.

5 Fazit

Über die Folgen der Covid-19-Pandemie wird in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft lebhaft diskutiert, auch hinsichtlich einer notwendigen Neugestaltung, -organisation und -finanzierung des Gesundheits-, Sozial- und Wohlfahrtssystems. Der Beitrag hat gezeigt, dass die mehrheitlich von Frauen geleistete Sorgearbeit in beruflichen und privaten Bereichen einerseits als Motor der gesellschaftlichen Transformation wirksam wird, andererseits zu Modernisierungsfallen aufgrund genderspezifischer Ungleichheitsstrukturen führt. Prägen diese Ambivalenzen zwischen „Gleichstellungsbeschleuniger“ und „Re-Traditionalisierung“ der Frauenrolle auch die aktuelle Forschungslandschaft zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie, hat der vorliegende Beitrag die Widersprüche von Care Work aufgrund der „doppelten Vergesellschaftung“ von Frauen in Beruf und Lebenswelt ausgeführt und hinsichtlich der Entwicklungen während der Corona-Krise thematisiert. Deutlich geworden sind zum einen die äußerst wirksamen genderbezogenen Dynamiken in historisch gewachsenen Strukturen, die sich in den gegenwärtigen Krisenszenarien verstärken. Die ungleichen Voraussetzungen für eine Grundqualifizierung in sozialen Dienstleistungsberufen manifestieren eine geschlechtlich bedingte Exklusion und Ungleichheit in Ausbildung, Beschäftigung sowie Akademisierung. Die geschlechtsspezifischen Segmentierungen zeigen sich nicht nur an den weiblichen Bildungs- und Ausbil-

dungsbeteiligungsmustern, sondern auch in der Verteilung von beruflichen Chancen und Risiken. Die Arbeits- und Tätigkeitsfelder der Care-Berufe gelten nach wie vor als „frauentypisch“. Es hat sich gezeigt, dass die historisch verankerte wechselseitige Abhängigkeit von reproduktiver Erwerbsarbeit, häuslicher Sorgearbeit und gesellschaftlichem sowie wirtschaftlichem Systemerhalt in der pandemiebedingten Krise erneut offenkundig wurde.

Neben der beruflichen Care-Arbeit sind mit den Lockdowns auch Fragen der familiären Sorgearbeit und Work-Life-Balance erneut in den Blick geraten. Wenn hier die vage Hoffnung bestand, dass die neuen digitalen und mobilen Formate der Erwerbsarbeit sowie die anscheinend größere zeitliche und räumliche Flexibilität des Homeoffice für beide Geschlechter zu einem gendergerechten Wandel der Arbeitsteilung im Privaten führen, verweisen empirische Befunde auf das Gegenteil. Insbesondere die Kita- und Schulschließungen und die damit gewachsene Sorgearbeit haben gezeigt, dass die Hauptlast der Betreuung und Unterstützung der Kinder bei den Frauen liegt.

In der Gesamtperspektive ist festzuhalten, dass die mit der Corona-Krise gewachsene Aufmerksamkeit für Sorgearbeit die historisch beharrlichen Strukturen der beruflichen und privaten Arbeitsteilung der Geschlechter und der damit verbundenen gesellschaftlichen Geschlechterungleichheit bisher nicht substanziell ins Wanken gebracht hat. Jedoch lassen der zunehmende wirtschaftliche Bedeutungszuwachs der Care-Arbeit, veränderte Leitbilder und Bewusstseinsstrukturen die Prognose zu, dass neue wissenschaftliche sowie sozial- und bildungspolitische Ansätze zur Zukunftsgestaltung einer gendergerechten Arbeits- und Lebenswelt entwickelt werden können.

Literatur

Allmendinger, J. (2020): *Familie in der Corona-Krise. Die Frauen verlieren ihre Würde. Zeit.* Online: https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-05/familie-corona-krise-frauen-rollenverteilung-rueckentwicklung (Zugriff am 30.03.2022).

Becker-Schmidt, R. (2004): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen. Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, 62–71.Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Bock, G. & Duden, B. (1977): Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit: zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In Gruppe von Berliner Dozentinnen (Hrsg.), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen*, 118–119. Berlin: Courage-Verlag.

Braches-Chyrek, R. (2013): *Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon: Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit.* Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Braches-Chyrek, R. (2018): Soziale Arbeit: Beruf und Wissenschaft. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung*, 223–236. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Braches-Chyrek, R. (2021): Berufliche Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. *berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog,* (190), 15–20.

Brutzer, A., Kastrup, J. & Kettschau, I. (2018): Hauswirtschaftliche Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Entwicklungsstränge und weitere Reformbedarfe. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung,* 189–206, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Büchter, K. (2021): *Corona, Geschlecht und Beruflichkeit. Über ‚Systemrelevanz', ‚Re-traditionalisierung' und die Ökonomie der Geschlechter in Arbeit und Beruf.* Online: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=karin+B%C3%BCchter+Denk+doch+mal (Zugriff am 30.03.2022).

Blom, A. G., Cornesse, C., Friedel, S. et al. (2021): Mannheimer Corona-Studie (MCS). In GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Köln (Hrsg.), *GESIS Datenarchiv, Köln. ZA7745 Datenfile Version 1.0.0.* Köln: doi: https://doi.org/10.4232/1.13700 (Zugriff am 30.03.2022).

BiB – Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021): *Eltern während der Corona-Krise. Zur Improvisation gezwungen.* Wiesbaden: BiB.Bevölkerungs.Studien 1.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): *Unbezahlte Sorgearbeit. Gender Care Gap – ein Indikator für die Gleichstellung.* Online: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap/indikator-fuer-die-gleichstellung/gender-care-gap---ein-indikator-fuer-die-gleichstellung/137294 (Zugriff am 30.03.2022).

Commission des Verbandes „Arbeiterwohl" (Hrsg.) (1882/1975): *Das Häusliche Glück: Vollständiger Haushaltsunterricht nebst Anleitung zum Kochen für Arbeiterfrauen – zugleich ein nützliches Hilfsbuch für alle Frauen und Mädchen, die „billig" und „gut" haushalten lernen wollen.* Mönchen-Gladbach/Leipzig (Reprint München): Rogner & Bernhard.

Degele, N. (2020): *Homeoffice und Heimarbeit. Gender in der Corona-Krise. Essay.* Online: https://www.soziopolis.de/homeoffice-und-heimarbeit.html. (Zugriff am 30.03.2022).

destatis (2022): *Anteil von Frauen und Männern in verschiedenen Berufsgruppen in Deutschland am 30. Juni 2021.* Online: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/167555/umfrage/frauenanteil-in-verschiedenen-berufsgruppen-in-deutschland/ (Zugriff am 30.03.2022).

Deutsches Jugendinstitut/Robert Koch-Institut (Hrsg.) (2022): *Corona-KiTa-Studie.* Online: https://corona-kita-studie.de/quartalsberichte-der-corona-kita-studie (Zugriff am 30.03.2022).

Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021): *Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung.* Online: https://www.fibs.eu/fileadmin/dev/FiBS-Forum_076_Generation_Corona_210322_final_mit_Deckblatt.pdf (Zugriff am 30.03.2022).

Eckelt, M. (2021): Übergänge in Ausbildung besonders gefährdet. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Licht der statistischen Bildungsberichterstattung. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog,* Juni 2021 (189), 45–48.

Eifler, C. (1996): Frauenforschung in der DDR. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, 534–547. Frankfurt/New York: Campus-Verlag.

Entringer, T. & Kröger, H. (2021): Psychische Gesundheit im zweiten Covid-19 Lockdown in Deutschland. *SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research, Nr. 1136*. Berlin: DIW Berlin.

Evans, M. & Becka, D. (2021): Arbeit, Digitalisierung und Aneignung. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe*, 89–102. Bielefeld, wbv Publikation.

Frey, R. (2020): *Corona und Gender – ein geschlechtsbezogener Blick auf die Pandemie und ihre (möglichen) Folgen*. Online: http://www.gender.de/cms-gender/wp-content/uploads/gender_corona.pdf (Arbeitspapier) (Zugriff am 30.03.2022).

Friese, M. (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven für Professionalisierung. In dies. (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung*, 17–44. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Friese, M. (2019): Weibliche Arbeit und ihr Beitrag zur Transformation des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals. Eine intersektionelle Analyse sozialer Ungleichheit. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* 36, Juni 2019. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe/36/friese (Zugriff am 10.08.2021).

Friese, M. (2020) Bildungskonzepte und berufliche Bildung für Arbeiterinnen im 19. Jahrhundert. Kontroversen der Frauenbewegungen und berufspädagogische Diskurse. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik, S. 69–84. EusL-Verlag Paderborn.

Friese, M. (2021): Care Work 4.0. Überblick und Einführung in den Band. In dies. (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe,* 13–28. Bielefeld: wbv Publikation.

Friese, M. (2022): Gender – Care – Beruf. Chancengleichheit und Geschlechterdifferenz in berufspädagogischen und feministischen Diskursen im deutsch-deutschen Vergleich. *berufsbildung*. 76 (193), 20 ff.

Hövermann, A. (2021): Belastungswahrnehmung in der Corona-Pandemie. *WSI Policy Brief,* Nr. 50.

Jessen, J., Waights, S. & Spieß, C. K. (2020): *Geschlossene Kitas: Mütter tragen mit Blick auf Zeiteinteilung vermutlich die Hauptlast*. Online: https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.761586.de (Zugriff am 30.03.2022).

Jessen, J., Spieß, C. K., Waights, S. et al. (2021): *Sharing the Carin? The Gender Division of Care Work during the COVID-19 Pandemic in Germany*. Bonn: IZA Institute of Labor Economics.

Kerschensteiner, G. (1901): *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisschrift*. Erfurt: C. Villaret.

Kohlrausch, B. (2021): Gleichberechtigung während der Pandemie. *Wirtschaftsdienst,* 101 (10), 765–768.

Kohlrausch, B. & Emmler, H. (2021): Homeoffice: Potenziale und Nutzung. *WSI Policy Brief*, 52, 3.
Kontos, S. & Walser, K. (1979): *… weil nur zählt, was Geld einbringt. Probleme der Hausfrauenarbeit*. Gelnhausen, Berlin: Burckhardthaus-Laetare.
Kreyenfeld, M. & Zinn, S. (2021): Coronavirus & Care: How the Coronavirus Crisis Affected Fathers' Involvement in Germany. *SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research, Nr. 1096*. Berlin: DIW Berlin.
Matthes, S. (2019): *Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung*. Bonn: Barbara Budrich.
Meyer-Renschhausen, E. (1996): Frauen in den Anfängen der empirischen Sozialforschung. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart,* 354–372. Frankfurt/New York: Campus-Verlag.
Meyer, N. & Alsago, E. (2021): *Soziale Arbeit am Limit? Professionsbezogene Folgen veränderter Arbeitsbedingungen in der Corona-Pandemie*. Sozial Extra. Online: https://doi.org/10.1007/s12054-021-00380-0 (Zugriff am 30.03.2022).
Munnes, S., Bünning, M. & Hipp, L. (2020): *Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona. WZB Ergebnisbericht*. Berlin: WZB – Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
Pross, H. (1969): *Über die Bildungschancen von Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
Rabe-Kleberg, U. (1987): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi" an traditionellen Frauenberufen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
Seebauer, J., Kritikos, A. S. & Graeber, D. (2021): Warum vor allem weibliche Selbstständige Verliererinnen der Covid-19-Krise sind. *DIW Wochenbericht,* 15, 262–270.
Stabsstelle Gleichstellung, Universität Hamburg (2020): *Geschlechterperspektiven auf die Corona-Pandemie*. Online: https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/aktuelles/2020-04-06-corona-geschlechterperspektive.html (Zugriff am 30.03.2022).
Thiessen, B. (2020): *Großputz! Care nach Corona neu gestalten. Ein Positionspapier zur Care-Krise aus Deutschland, Österreich, Schweiz*. Online: http://www.care-macht-mehr.com (Zugriff am 30.03.2022).
Wimbauer, C. & Motakef, M. (2021): *Prekäre Arbeit – prekäre Liebe? Über Anerkennung und unsichere Lebensverhältnisse*. Frankfurt/Berlin: Campus Verlag.
Zinn, S. & Bayer, M. (2021): Subjektive Belastung der Eltern durch die Beschulung ihrer Kinder zu Hause zu Zeiten des Corona-bedingten Lockdowns im Frühjahr 2020. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften,* 24, 339–365.
Zucco, A. & Lott, Y. (2021): Stand der Gleichstellung. Ein Jahr mit Corona. *WSI-Report,* 64.

»C'est un bureau pour moi« – Soziale Differenz und Transformationen des Arbeitsplatzes und ihre Bedeutung im Kontext von Pandemie, Homeoffice und Datenströmen

Ulrike Buchmann, Ina Scheffler

Abstract

Der Beitrag rekurriert auf das Büro als Sozialraum, der zugleich historisch gewachsene gesellschaftliche Vorstellungen von Arbeit repräsentiert und kolportiert wie auch einen Ort der Entwicklung und Gestaltung von Realutopien darstellt. Im Kontext der COVID-Pandemiedynamiken eröffnen sich politische Gelegenheitsstrukturen für eine Neuinszenierung gesellschaftlicher Arbeit, über deren Richtung nicht zuletzt eine bildungstheoretisch fundierte Berufsbildung entscheidet. Sie zielt auf die Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens, das dazu befähigt, in den antinomischen Bezügen der Gegenwart unter Berücksichtigung historischer Zusammenhänge und sozio-kultureller Dynamiken die Zukunft dreierlei Arbeit individuell und institutionell mitzugestalten.

Schlagworte: Büro, Arbeitsplatz, sozialer Raum, Homeoffice

The article refers to the office as a social space that represents and colocates both historically evolved social ideas of work as well as of a place for the development and shaping of real utopias. In the context of the COVID pandemic dynamics, political opportunity structures are opening up for a new staging of societal work, the direction of which is decided not least by professional vocational training based on educational theory. It aims at the development and unfolding of human capital, which enables the individual and institutional shaping of the future of three kinds of work in the antinomic relations of the present, taking into account historical contexts and socio-cultural dynamics.

Keywords: office, workplace, social space, home office

Büro ist wie Chemie. Durchdringt uns,
umgibt uns, ist uns keinen Gedanken
wert. Und doch hat das Büro Zukunft,
in welcher Gestalt auch immer.
Walter E. Richartz (zit. nach Bartmann 2012)

1972 wird der französische Musiker und Künstler Serge Gainsbourg in einem Interview[1] in seinem Wohnhaus gefragt, ob er kein Büro habe. Vor seinem Piano sitzend antwortet er, er hätte nie wirklich Wert auf ein Büro gelegt:

> „Alors maintenant j’ai un beau bureau. Mais je ne peux pas…“ Er schließt: „C’est un bureau-piano. C’est un bureau pour moi.“

Das Wortspiel zeigt, wie er sich als Künstler humorvoll in leichtem Ton von Themen, die allgemein mit dem Büro assoziiert werden, wie etwa Anstellung, geregelter Erwerbsarbeit am festen Ort, von Konvention und mit diesen Themen assoziierten Aspekten distanziert. Er setzt den Begriff frei, geht kreativ mit ihm um und kontextualisiert ihn durch Kombination mit Musik, behauptet auch auf einem Klavier ließe es sich arbeiten. Dieser emanzipatorische Akt erweitert den Blick auf das Büro und seine kulturhistorischen Kontexte und Charakteristika.

Im Mittelalter sind für die Arbeit mit Schrift und Papier reservierte Bereiche in Klöstern entstanden, die später abgetrennt und schließlich benannt wurden. So entstandene Skriptorien, oftmals direkt an Bibliotheken angeschlossen, wie etwa die Benediktiner Abtei Farfa, situiert in Sabina, Italien. Sie wurde etwa 1.100 n. Chr. gegründet und umfasst heute etwa 45.000 Bände sowie 250 Inkunabeln; der Großteil der Werke ist im Mittelalter zu verorten. Im städtischen Kontext entstand in Venedig die heute Bibliotheca Nazionale Marziana genannte, 1468 gegründete Institution, die aktuell etwa 14.000 Bände umfasst. So wuchsen Orte der Arbeit mit Text und Schrift im Kontext von Bildungsinstitutionen und wurden so unabhängig von Orten des Kommerzes oder der Verwaltung weiter ausdifferenziert. Der erste Ort der systematischen Verwaltung wirtschaftlicher und staatlicher Prozesse wurde 1726 in London eröffnet, The Old Admiralty Office. Als einer der ersten seiner Art ist der Großbau offiziell als Bürogebäude deklariert, existiert noch heute und ist aktuell unter dem Namen The Ripley Office nach seinem Erbauer, dem Zimmermann Thomas Ripley benannt.

1 Die Entstehung sozialer Differenz in Räumen des 19. Jahrhunderts

Die ideen- und realgeschichtlichen Entwicklungen im 19. Jahrhundert sind sehr dynamisch und es entstehen eine Reihe neuer Differenzen in den Gesellschaften Europas. Für diesen geografischen und gesellschaftlichen Raum lässt sich eine bestimmte neue

1 Video: Vincent Benoit, Gautier Roos Archives Radio et TV de l'Institut National de l’Audiovisuel: À la maison avec Serge et Jane – 1972, INA 2021.

soziale Differenz beschreiben, die bis heute bedeutsam ist und sich in der Alltags-, Arbeits- und Bildungswelt abbildet und sich im Wohn- und Arbeitsraum besonders anschaulich zeigt. Vor dem Hintergrund dynamischer technischer, sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen konstituiert sich das Interieur als Gegengewicht zur sozialen wie kulturellen Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der aufkommenden Moderne. Es bildet sich als ein Ideal heraus, das einen geschützten Ort symbolisiert, ein Schneckenhaus, einen Tempel bürgerlicher Intimität und raffinierten Geschmacks, einen Raum der Innerlichkeit, des Konsums und der Individualität (vgl. McKellar & Sparke 2004; Lajer-Burcharth & Süntgen 2016). Walter Benjamin beschreibt, wie sich im Laufe des 19. Jahrhunderts der Lebensraum zum ersten Mal im Gegensatz zur Arbeitsstätte stellt (1991, S. 23 ff.). In Werbebroschüren und Magazinen bildet sich ab, was im Privaten geschieht. Neuartige Raumaufteilungen und Einrichtungen trennen den Arbeitsraum vom Wohnraum, die gesellschaftliche Arbeitsteilung „konstituiert sich im Interieur“ (ebd., S. 52 f.). Hier verlangt der Privatmann „in seinen Illusionen unterhalten zu werden“. Das Kontor dagegen „ist ein Kompliment“, der Ort für Ansprüche, „in dem der Privatmann der Realität Rechnung trägt“, dokumentiert insofern eine verwertungserforderliche Organisation von Arbeit (ebd.).

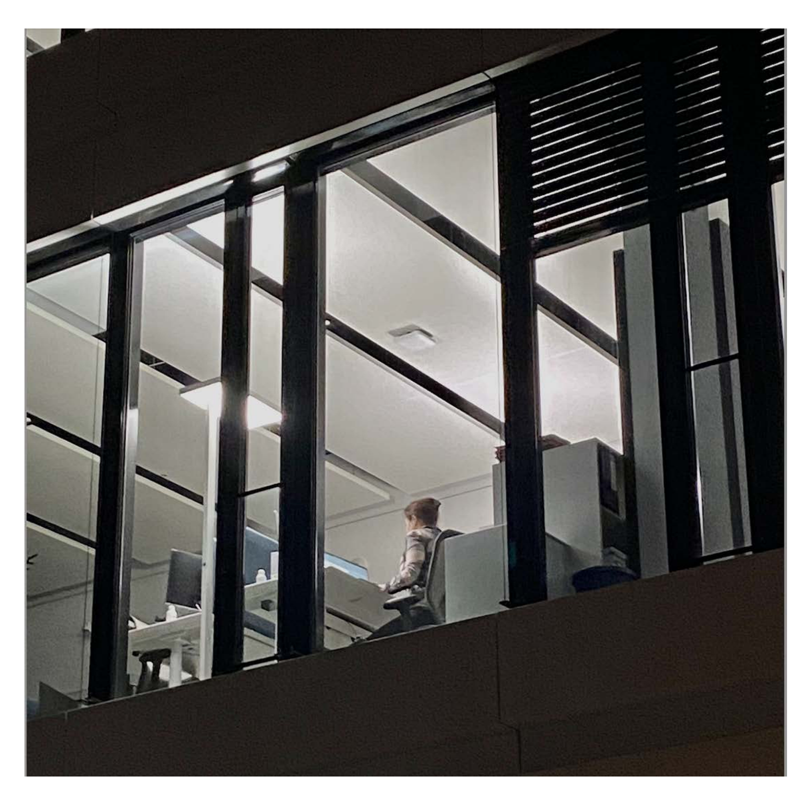


Abbildung 1: Büroansicht von außen, im Winter 2022, Düsseldorf, Roßstr. 74 (Quelle: Ina Scheffler)

Reis (2006) hat weiter gezeigt, wie das Interieur aus dieser Differenzsicht hervorgeht. Die eigenständige Einrichtung eines Innenraums, der sich von der Architektur unterscheidet, die einen eigenen Raum im Raum schafft, war sowohl innovativ als auch ein entscheidender Schritt hin zu neuen Raumkonzepten im privaten und geschäftlichen Bereich und damit auch für das Zusammensein und soziale Situationen. Wie bereits in Zusammenhängen wie in Versailles angelegt, verbinden sich nun auch anderorts Zusammenspiele von dreidimensionalem Raum und zweidimensionaler Repräsentation, die sich in Bildern, Tapeten, Kulissen etc. zeigen, um das Ziel einer Einrichtung zu erreichen (Reis 2006, S. 2 f. und S. 17 f.).

Die Erfahrung der Etablierung von Innenarchitektur und Inneneinrichtung in Form von Interieurs hatte eine weitere Entwicklung zur Folge, die bis heute fortwirkt. Einflüsse aus Inneneinrichtungen außerhäuslicher Orte, wie etwa Cafés, Kinos, Kaufhäuser, Fabriken oder eben Büros, beeinflussen nun auch den Wohnraum. Sparke arbeitete heraus, dass man sich, um die Charakteristik moderner Interieurs erfassen zu können, ausgehend von der Geschichte dekorativer Stilarten vor allem mit dem Transfer von Techniken, Dekors und Organisation beschäftigen muss (2009, S. 67 f.). Dieser Transfer spielt sich zwischen privater und öffentlicher Welt, zwischen heimischem und beruflichem Raum ab. Konkret bedeutet dies, dass die Inneneinrichtung der Kaufhäuser oder der Büros von Führungskräften und Unternehmen die Elemente des häuslichen Komforts ebenfalls aufgreifen und umgekehrt. Wohnräume werden bereits in den 1920er-Jahren mit rationalen Formen versehen, die typisch für Arbeitsräume sind (Bsp.: Frankfurter Küche). So entsteht ein Phänomen, das die Nähe zwischen den Bereichen noch deutlicher erkennbar werden lässt: Es sind also Übergänge zwischen den Räumen, über deren Unterschiedlichkeit sich die modernen Interieurs definieren (Hubert 1921, S. 1207 f.; Rohwaldt 1924, S. 59 ff.).

So wie sich die Veränderungen und Entwicklungen der Wohn- und Bürolandschaften im Zeitalter der pandemischen Lage mit einer neuen, dynamischen Bindung zum Arbeitsplatz für viele darstellen, sind diese fließenden Übergänge heute und morgen weiterhin bedeutsam. So wie parallel mit dem Büro ein neues Paradigma des Interieurs entsteht, das sich durch die Funktionalisierung der Raumeinrichtung auszeichnet, richten sich die prägenden Elemente des Bürointerieurs am Prinzip der Effizienz und Produktivität aus. Trotz der Pluralität der Lebensformen und unterschiedlicher Positionierungen im sozialen und wirtschaftlichen Leben entsteht eine Einheitlichkeit und sie führt zu neuen Handlungsformen, neuem Wissen und neuen Varianten der Ausdrucksformen professioneller Arbeit. In verschiedenen Ausprägungen überträgt sich diese Entwicklung auch auf den häuslichen Bereich, da sich durch die Etablierung des Homeoffice Menschen mit der räumlichen Struktur und dem Interieur auseinandersetzen und sich gegebenenfalls Kompetenzen von Architektinnen bzw. Architekten und Innenausstatterinnen und -ausstattern aneignen, um ihr Büro zu gestalten. Die Funktionalisierung der Räume spiegelt diese Bemühungen um Professionalisierung, die sich auch im Umgang mit Umweltfaktoren wie Lichtverhältnissen, Temperatur, Luftqualität und der allgemeinen Gesundheit des Angestellten zeigen. Sie leiten „ein neues Verhältnis des Körpers zu seiner Umgebung ein", durch das

„die körperliche Leistungsfähigkeit gestärkt wird“ (Lees-Maffei 2008, S. 2 f.). Bereits Ende des 19. Jahrhunderts begonnen, schreitet diese Dynamik bis heute im beruflichen und privaten Kontext weiter voran. Hierbei soll jedes einzelne Element, also Architektur, Mobiliar, Maschinen- oder Umweltfaktoren, dazu beitragen, den Ertrag der Arbeit zu verbessern und den neuen Effizienz- und Rationalitätsprinzipien zu gehorchen (Pillon 2007, S. 85 ff.).

2 Büro als Ort der Transformationen gesellschafts- und subjektwissenschaftlicher Rahmenbedingungen und Repräsentationen

> „Das Büro gilt gewöhnlich als ein Ort der Sachlichkeit, wo jeder Angestellte seinen Platz in der Hierarchie und hinter dem Schreibtisch kennt. Der Angestellte von heute aber muss erst einmal zeigen, dass seine Arbeit wichtig ist, und im Jahresgespräch beweisen, dass er seine Ziele erreicht. Kluge Köpfe überprüfen, was diese Arbeit kostet und ob man sie nicht besser einsparen sollte. Gesteuert wird diese Welt von einer Software namens Office: Sie organisiert Sitzungen, erstellt Tabellen und präsentiert die Ergebnisse von Meetings im Lichte des Beamers. Christoph Bartmann, Angestellter aus Leidenschaft, hat selbst erlebt, wie die Gesetze des Marktes und das Regime der Software die Regeln der Verwaltung verdrängt haben. Geht es uns jetzt besser? Eigentlich nicht, denn der Kontrollwahn der neuen Bürokratie kann es locker mit der Umständlichkeit der alten Bürokratie aufnehmen.“ (Klappentext aus Christoph Bartmann (2012): *Leben im Büro. Die schöne neue Welt der Angestellten*. München: Carl Hanser Verlag)

Wissenschaftlich lassen sich die Prozesse der Veränderung von Arbeit über die Kategorie der „Entmischungen“ fassen. Das Wirkgefüge „Entmischungen“ ist eine empirisch gewonnene theoretische Figur, die der Identifizierung freigesetzter Formen von Arbeit dient. Der instrumentelle Charakter dieser Figur resultiert aus einer Reihe von Beobachtungen, die verstärkt mit Beginn der 1990er-Jahre gemacht werden konnten. Sie weist darauf hin, dass überkommene Arbeitsschneidungen[2] verändert werden. Unter Bezugnahme auf die Historie lässt sich erkennen, was damit systematisch auf den Begriff zu bringen ist: Die Arbeitsschneidung im Sinne „anomischer Arbeitsteilung“, also anscheinend regelloser Prozesse neuer vertikaler oder horizontaler Konfigurationen von Arbeit (vgl. Durkheim 1893/1988) in Betrieben, führt zur Gestaltung spezifischer Arbeitsumwelten – sie sind historisch und systematisch der Ursprung von Berufen im Beschäftigungssystem und diese sind Entwicklungs- und Äußerungsschablonen im Sinne von Beck, Brater und Daheim (1980, S. 200 ff.). Entmischungsprozesse treten nun vor allem dort auf, wo günstige Bedingungen zur Gewinnerzielung gegeben sind; es handelt sich um Prozesse, in denen Unternehmen oder Institutionen die bestehenden, institutionell verfassten Arbeitsstrukturen bzw. -komplexe

2 Für die Prozesse von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung werden unterschiedliche Begriffe (uneinheitlich) verwendet, wie Arbeitsvereinigung, Arbeitszerlegung, Arbeitsschneidung. Auf die verschiedenen historischen und kontextbedingten spezifischen Organisationsformen gehen wir hier nicht ein, weil unser systematisches Interesse auf das Koordinationsproblem fokussiert ist, das durch Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung bewältigt werden muss.

auflösen und reorganisieren. Darauf ist bildungspolitisch zu reagieren; ordnungspolitisch mit der curricularen Gestaltung von Bildungsgängen, inhaltlich mit Blick auf das relevante Wissen und Können. Speziell das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen verändert sich mit der qualitativen Neuorganisation von Arbeit (vgl. Buchmann 2007/2011, S. 245 f.). Auf Restrukturierungen der traditionellen Arbeitsteilung weisen ökonomische, soziale oder auch technische, ökologische, politische etc. Bezugsgrößen hin, wie z. B. die Entflechtung von Kapitalbildung (Beteiligungsgesellschaften, Risikokapital etc.) oder die Vorsorge über Selbstbehalt und Prophylaxe. Entmischungen präjustieren eine veränderte Sicht auf Arbeit, die auch das Verhältnis von Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und Familienarbeit angesichts vielfältiger In- und Outsourcingprozesse und weiterer Entmischungen grundlegend verändert und eine neu justierende Mitgestaltung im Sinne der Reintegration der industriell bedingten, arbeitsteilig organisierten Sphären erforderlich macht. Denn mit Entmischungen gehen qualifikationsrelevante Veränderungen einher, die die Wertschätzung von Produktionssegmenten, von Branchen und Arbeitsbereichen ebenso betreffen wie Fragen der Arbeitsteilung, Wissensverwertung, Zukunftsfähigkeit, Entkopplung von Arbeitsstrukturen etc. Von der Struktur der Arbeitsteilung hängen jedoch maßgeblich die Berufskonstruktion bzw. die diesen Strukturen entsprechenden Qualifikationen ab. Damit verändern sich in den Betrieben zugleich der Personaleinsatz und die Nutzung und Nachfrage des Wissens, was in der Folge in veränderten Qualifizierungs- und Qualifikationsbedarfen von Unternehmen und Arbeitnehmenden zum Ausdruck kommt. Für Banken, Versicherungen, Energieversorgung, Telekommunikation, Handel und das Gesundheitswesen wurden diese Prozesse empirisch nachgewiesen. Eine sektorenübergreifende Entmischungsforschung unter Berücksichtigung der Segmente Bürger:innen- und Familienarbeit scheint angesichts der aktuellen coronabedingten Beschleunigungen in diesen gesellschaftlichen Bereichen genauso überfällig wie zugleich bereits überholt. Das lässt sich beispielsweise an den In- und Outsourcingprozessen in Bezug auf die Familienarbeit plausibilisieren: Homeschooling und -working, Vorsorgeprinzip und Selbstbehalte, Familienpflege einerseits und Outsourcing von Erziehungsaufgaben, Sprachförderung, Berufswahlorientierung oder Haushaltsversorgungsleistungen andererseits verändern diesen gesellschaftlichen Bereich permanent und nachhaltig.

Die benannten Entwicklungen treffen nun auf traditionelle institutionelle Formen sowie individuelle und gesellschaftliche Bewusstseinsformen, die der Komplexität der skizzierten gesellschaftlichen Praxis nicht (mehr) gerecht werden. Um Ambivalenzen dieser Art in Bearbeitung zu bringen und Modernitätsrückstände in den öffentlichen Dienstleistungen regulieren zu können, ist im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die Verantwortlichkeit für bis dato öffentlich geregelte Aufgaben mit dem New Public Management (Buchmann 2011, S. 213 ff.) sukzessive in die Hände der Bürger:innen (zurück)überantwortet worden. Ohne dass dieser Implementierungsprozess bis in die Gegenwart abgeschlossen worden wäre, hat er jedoch bereits tiefgreifende neue Ambiguitäten – wie z. B. Verwissenschaftlichung bei gleichzeitigem Verwertbarkeitsregime – hervorgebracht. Erschwerend kommt nun hinzu, dass die

Corona-Pandemie die gesellschaftliche Veränderungsdynamik um ein Vielfaches beschleunigt hat und ideengeschichtliche Aufarbeitungen in ein zeitliches Gap bisher unbekannten Ausmaßes bringt. Mehr denn je scheint die aufgeklärte Weltsicht eines Serge Gainsbourg notwendige, wenn auch ggf. nicht hinreichende Bedingung zu sein, um den Transformationsherausforderungen gestalterisch begegnen zu können. Im Konstrukt Büro lassen sich unter Pandemiebedingungen das Offene und Freie ebenso wie das Geschlossene und Abhängige als Mismatches neuer Qualität wie unter Laborbedingungen beobachten; sie entscheiden darüber, ob sich im Sinne einer politischen Gelegenheitsstruktur Gestaltungsmomente für eine entwicklungsförderliche Zukunft von Arbeit (im Sinne des wissenschaftlichen Inklusionstheorems) herausbilden können oder sich Zukunfts- und Gestaltungsängste in einem gesellschaftlichen Roll Back in Richtung Kontrollregime verdichten. Historische Beispiele für beide Richtungen (und zahlreiche Zwischenstufen) finden sich zahlreich.

Die erziehungswissenschaftliche Expertise dokumentiert nachdrücklich das Erfordernis einer umfassenden intellektuellen Durchdringung komplexer Zusammenhänge der Gegenwart. Insofern ist es Aufgabe der Berufsbildung, eine professionelle Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als Grundlage für die (Mit-)Gestaltung einer digitalen Zukunft in allen Bereichen gesellschaftlicher Arbeit (Buchmann 2020a, S. 18 f.) zu sichern. Dieses professionelle Vermögen wiederum ist an Wahrnehmungs-, Erkenntnis-, Verarbeitungs- und Besetzungsfähigkeit und an Reflexivität, also an nichts Geringeres als Bildung gebunden. Sie ist – als aufgeklärtes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt – insofern (auch oder insbesondere) im digitalen Zeitalter unhintergehbar.

2.1 Der Dienstleistungssektor: Strukturgeber in Städten, Gebäuden und Räumen – eine Spurensuche im Büro als Ort der Moderne

Die Entwicklung des Dienstleistungssektors während der zweiten Industriellen Revolution Anfang des 20. Jahrhunderts ging mit verstärkter ökonomischer Aktivität im öffentlichen Dienst, in Banken und Versicherungen sowie in der industriellen Verwaltung einher (vgl. Kocka 1981). Die Berufsgruppe der Angestellten wuchs immer weiter an: Angestellte wurden zu wichtigen Akteuren der urbanen Moderne, wobei die Frauen eine zentrale Rolle spielten (vgl. Frevert 1981). Der Boom des Dienstleistungssektors hat die Entstehung spezieller Räume für die administrative Arbeit nach sich gezogen: die Büros. Die neuen Gebäude, in denen sie Platz finden, prägen fortan die Struktur der Städte.

Diese Orte der Moderne, zu denen auch Bahnhöfe, Museen und Kaufhäuser zählen, sind mehr als nur eine Kulisse des Alltags; vielmehr werden sie zur Existenzbedingung des sozialen Lebens (vgl. Simmel 2006).

Insofern bietet das Büro als Gegenstand der Forschung die Möglichkeit, eine neue und nicht nur organisatorische Sicht auf die Sozialgeschichte des Büroraums, sondern auch die Angestellten und Gestalter:innen dieser Räume zu erschließen. Orte administrativer Arbeit zeigen, wie sich neue Formen der Bürokratie durch die Ordnung von Maschinen, Räumen und Organisationsformen herausbilden (vgl. z. B.

die Arbeiten von Delfine Gardey). Ort, Form, Einrichtung und Gestaltung des Büroraums sind Faktoren, die Arbeitsorganisation beeinflussen – auch zwischenmenschliche Beziehungen, wie sie individuelle Dispositionen prägen. Die Struktur des Büros diszipliniert und platziert den Körper (vgl. Sarasin 1995), lässt die äußere Ordnungsstruktur zur inneren Verfasstheit werden. Diese Struktur spiegelt Hierarchie, die Ausübung von Kontrolle und Macht, bietet zugleich immer auch Räume für Kooperation und Gestaltung an. Je nach Kontext wird sie zu einem Mittel der Selbstdarstellung oder anderer Dynamiken. In diesem Sinne hat die Entstehung bzw. eher die Verbreitung des Homeoffice während der Corona-Pandemie grundsätzliche Entwicklungen wie unter einem Brennglas gespiegelt und dynamisiert. Die Pandemie hat Tendenzen, die bereits vorher angelegt waren, beschleunigt und in vielen urbanen Ballungsräumen u. a. zu Leerstand in Bürogebäuden geführt. Das Kontor des 19. Jahrhunderts wird im 20. und 21. Jahrhundert einem bedeutungsvollen Wandel unterworfen und verändert sich in Funktion, innerer Gestaltung, Bezeichnung sowie weiteren Charakteristika. Doch in welche Richtung? Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts lassen eine mindestens vergleichbare Dynamik für die Zukunft erahnen. Das Kontor wurde zum Büro, zu einer neuen Form des Raums, in dem die Anordnung der Dinge in einem neuen Geist der Rationalisierung erfolgt (vgl. Boltanski & Chiapello 2003), deren Ikonen das Open Space und die Glaswände der Moderne sind. Das Smartphone sowie die Entwicklung von Hochleistungscomputern, die permanent online sind, treten als Vorboten neuer technischer und damit auch arbeitsorientierter Entmischungen auf. So wie sich die Ansprüche an das Arbeitsvermögen der Menschen, die im Büro arbeiten, grundsätzlich erweitert und exponentiell gesteigert haben (vgl. u. a. Buchmann 2007/2011), haben sich auch Form und Funktion des Büros stark verändert. Die neue Komplexität zeigt sich – neben begrifflichen Veränderungen und Erweiterungen – auch in seiner Gestaltung und Organisation: Sie vollzieht sich durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren, wie der architektonischen Formgebung und -hülle, der Einrichtung, der (An)Ordnung von Maschinen (etwa Schreib- und Rechenmaschine, Diktiergeräte), des Mobiliars und der Abstimmung atmosphärischer Eigenschaften, wie etwa Licht, Wärme, Feuchtigkeit und Akustik. Neue Baumaterialien, wie sie im Stahlskelettbau verwendet werden, die Weiterentwicklung des organisatorischen Denkens, neue Arbeitsgeräte, das *Scientific Management* und die Rationalisierungsbestrebungen, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts als Folge gesellschaftlicher Megatrends virulent werden, verändern die realen und idealen Räume der Arbeit.

2.2 Städte, Gebäude, Räume und ihre Bedeutung im Spiegel der Wissenschaften

Historisch betrachtet wurden grundlegende philosophische Raumtheorien vornehmlich im Kontext kosmologischer Systemerklärungen, aber auch darüber hinaus ausgesprochen kontrovers entwickelt – in der Spannbreite von atomistischen Auffassungen eines leeren Raums als Notwendigkeit für Bewegung bei Demokrit bis hin zum aristotelisch-relationalen Topos, der nie leer sein kann, vielmehr die Grenze zwischen

Stoffen darstellt, in dem sich Raumstruktur und Physis der materialen Objekte wechselseitig beeinflussen. Eine Auffassung, an die die Philosophen der Aufklärung anschlossen. Gleichwohl wurde die Auseinandersetzung über den Raum von den modernen Wissenschaften auf einem höheren Abstraktionsniveau fortgeführt: Absoluter und abstrakter Raum wichen den Vorstellungen eines physikalischen Raums, Leibnitz rekurrierte auf die „wohlbegründete Erscheinung", Kant insistierte auf die empirisch-erfahrbare Realität des Raumes und zugleich dessen transzendentale Idealität, Newton „kehrte" zum absoluten Raum zurück, um dem Trägheits- und Bewegungsgesetz legitimatorisch zu genügen, bevor mit der kategorialen Hinwendung der Physik zur Feldtheorie einige hundert Jahre später alternative Optionen eröffnet und der absolute Raum überwunden werden konnte(n).

Gegenwartshistorisch ist Piaget (1975) eine entwicklungspsychologische Perspektive auf den Raum als Wahrnehmungs- und Erkenntnisraum zu verdanken, in dem sich die Struktur durch Bewegungsvarianten konstituiert (und nicht durch den Raum- und Zeitbegriff). Relph – ein kanadischer Geograf – erörtert den Zusammenhang zwischen individuell-relationaler Bedeutung und dem Ort, an dem sich der Mensch aufhält, 1976 in *Place and Placelessness*. Er thematisiert die Frage nach der Bedeutung für Orte und beschrieb Ortslosigkeit:

> „[The] weakening of the identity of places to the point where they not only look alike but feel alike and offer the same bland possibilities for experience" (Relph 1976, S. 90).

Eine Variante der Beobachtung, dass Bedeutung und Ort in Verbindung stehen und ebendiese Konstellationen Gegenstand sozialer Aushandlungsprozesse sind, wird besonders in Michel Foucaults Heterotopie beschrieben. Der Band versammelt zwei Radiovorträge Foucaults über „Den utopischen Körper" und „Die Heterotopien", die am 7. Dezember 1966 über France Culture ausgestrahlt wurden. Er verhandelt in diesem Rahmen neue Deutungsperspektiven und fragt: Wie ist es möglich, anders zu denken?

> „Wir leben nicht in einem leeren, neutralen Raum. Wir leben, wir sterben und wir lieben nicht auf einem rechteckigen Blatt Papier. Wir leben, wir sterben und wir leben in einer gegliederten, vielfach unterteilten in Raum mit hellen und dunklen Bereichen mit unterschiedlichen Ebenen, Stufen, Vertiefungen und Vorsprüngen mit harten und weichen, leicht zu durchdringen, porösen Gebieten" (Foucault, 2005, S. 10).

> „Unter all diesen verschiedenen Orten gibt es nun solche die vollkommen anders sind als die übrigen" (ebd.).

Diese bezeichnet er als Gegenräume, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen (Foucault 2005). Dieser Ansatz wurde von Michel de Certaeu in seinem Hauptwerk *Kunst des Handelns* neu thematisiert (1988). Er entwickelt die Denkfigur weiter, setzt den Ort als statisch und kontrastiert ihn mit der Dynamik des Raums und des Nicht-Ortes. Dieser ist fließend und damit vorübergehend, temporär.

> „Gehen bedeutet, den Ort zu verfehlen“ (De Certeau 1988, S. 197).

Das Fließende und die Bewegung im Zusammenhang mit dem festen Raum spielen sich ein, beachtet man die Etymologie des Wortes *bureau*; sie gibt einen Einblick in die zahlreichen Bedeutungsebenen des Gemeinten. *La Bure* zeichnet einen groben Wollstoff, mit dem Mönche im Mittelalter ihre Tische belegten, um darauf rechnen und schreiben zu können. Büro meint demnach zunächst den Schreibtisch und schließlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch den Raum, in dem dieser steht (Mathey 1984, S. 11). Die bereits existierenden Strukturen werden infolge der Pluralisierung und der Erweiterung ihrer schieren Menge auch symbolisch aufgeladen. In der Literatur, im Film, in der darstellenden Kunst und in der Werbung finden sich entsprechend neue, vielfältige Darstellungsweisen (vgl. Biebl 2013). In den Sozialwissenschaften spielt der Raum als Forschungsfeld ebenfalls eine Rolle (vgl. Günzel 2017), wobei die (Grundsatz-)Frage nie geklärt wurde, ob der Raum überhaupt als soziologische Kategorie dienlich ist. Die Wissenschafts- und Mediengeschichte beschäftigt sich im Gefolge der Untersuchung des Labors (vgl. Latour 1987; Latour & Wolgar 1979) mit den Orten administrativer Arbeit und zeigt, wie sich neue Formen der Bürokratie durch die Anordnung von Maschinen, Räumen und Organisationsformen herausbilden. Die Erziehungswissenschaft insistiert auf einen kritisch-reflexiven Umgang mit Raum als Beziehungsgeflecht, das das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft repräsentiert, formuliert insofern eine Entwicklungsaufgabe im Hinblick auf dieses Verhältnis (vgl. Buchmann & Kell 2013; Buchmann & Gimbel 2017). Der Raum wird als sozialer Raum begriffen, in dem sich je spezifische (Infra-)Strukturen, Copingmuster, Symboliken etc. herausgebildet haben, die das Framing für individuelle Entwicklung und Entfaltung darstellen. Insofern lässt sich der (Sozial-)Raum begreifen

a) sozialpsychologisch, über spezifisches Vermeidungsverhalten, erfahrene Demütigungen, Scham, praktizierte Rückzugsverhalten etc.;
b) funktional-zeitkontinuierlich, über Art und Umfang der realisierten gesellschaftlichen Teilnahme im Kontinuum;
c) exklusionsbezogen, das heißt mit Blick auf Art und Umfang des gesellschaftlichen Ausschlusses bzw. auf die Zugangsbarrieren bei gleichzeitig realisierter, ggf. partieller Nachahmung (Mimikry) und/oder Täuschung (Mimesis);
d) soziologisch, also im Hinblick auf Sozialisationsbedingungen, Genderfragen, Migrationskontexte, soziale und monetäre Armut, Problemquartiere etc.

Orientiert man sich an den Schnittmengen disziplinär durchaus unterschiedlicher Sichten auf den Raum als Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Forschung (statt an den Differenzsichten), lassen sich folgende Perspektiven auf den Arbeitsraum im Kontext des Rationalisierungsregimes heranziehen, um die Entwicklungen von Arbeit und insbesondere des Subjekts in der (pandemischen) Gegenwart einzuordnen und eine Grundlage für Analysen, Entscheidungen, Gestaltungsoptionen etc. im Sinne der Transformation zu schaffen.

3 Rationalisierung in der Moderne oder zur (Neu-)Organisation von Räumen

In dem philosophischen Begriff der Moderne drückt sich neben dem Bewusstsein für eine kulturgeschichtliche Übergangsepoche vom Alten zum Neuen in Europa (seit Mitte des 19. Jahrhunderts) erstmalig auch eine historische Singularität aus, die Max Weber dazu veranlasste, sie als „Zeitalter des okzidentalen Rationalisierungsprozesses" (Horster 2000, S. 351) zu bezeichnen. Dieser Rationalisierungsprozess habe die Auflösung der Vorstellung einer Einheit der Welt bewirkt und dazu geführt, dass die normative Verbindlichkeit einheitlicher Weltdeutungen und deren soziale Integrationskraft zerfielen. Gleichzeitig setzte ein Ausdifferenzierungsprozess von Wissenschaft, Ethik/Moral und Kunst ein, der von Beginn an höchst ambivalent erfahren wurde und die weitere gesellschaftliche Entwicklung in hohem Maße geprägt hat. So bemühten sich zeitgenössische Philosophen wie Hegel, Hölderlin oder auch Schelling angesichts der mit der europäischen Industrialisierung einhergehenden Entwicklung (Säkularisierung, Individualisierung, Zunahme sozialer Problemlagen) unter Rückgriff auf die Antike, die *Einheit des Individuums mit der Gemeinschaft* zu rekonstruieren. Die Philosophen der Aufklärung, wie Kant, Voltaire, Rousseau, Montesquieu oder Leibniz, sind demgegenüber fortschrittsoptimistisch gewesen, hatten die Zukunft im Blick und hofften auf die positive Wirkung der modernen Wissenschaften, der Kunst, des moralischen Fortschritts und der Gerechtigkeit gesellschaftlicher Institutionen (vgl. auch Habermas 1981). Erst nach dem Ersten Weltkrieg und den damit verbundenen katastrophalen Erfahrungen konstatierten Wissenschaftler:innen unterschiedlicher Disziplinen übereinstimmend, dass mit der funktionalen Differenzierung der einheitlichen Kultur der traditionellen Gesellschaft in die verschiedenen Expertenkulturen moderner Gesellschaften,

> „...das soziale Wertgefüge jene ethische Gestaltungskraft verloren [habe], die es dem Einzelnen bislang erlaubte, sein Leben sinnvoll auf ein gesellschaftliches Ziel hin auszudehnen" (Honneth 1994, S. 29).

Auch Baumann (2003) zeichnet das Bild einer Moderne, in der sich viele herkömmliche Strukturen auflösen, dabei flüchtig und weniger fassbar werden. Schaltzentren der Macht gäbe es nicht mehr, das Kapital reise mit leichtem Marschgepäck, nämlich Aktenkoffer, Notebook und Handy. Individuen gewönnen zwar an Freiheit, müssten aber mit erheblichen Anstrengungen ihre sozialen Bindungen immer wieder neu herstellen.

Als wahrscheinlich älteste nach diesem bürokratisch-hierarchisch-regelorientierten Typ organisierte Institutionen gelten die Katholische Kirche und das Militär. Die Übertragung dieses Organisationskonzepts auf die Industrie war eine der herausragenden Leistungen des 19. Jahrhunderts: Sie ermöglichte erst, die hohe Anzahl gering oder gar nicht qualifizierter Mitarbeiter:innen effizient zu koordinieren.

Als Prototyp der rationalen, umweltgeschlossenen Organisationen lässt sich die von Max Weber beschriebene klassische Bürokratie bezeichnen (vgl. Weber 1972). Diese ist gekennzeichnet durch

- hauptamtliche, qualifizierte Mitarbeiter:innen,
- definierte Kompetenzen,
- strenge Regelgebundenheit der Arbeit,
- Formalisierung und exakte Dokumentation der Tätigkeiten,
- eine hierarchische Koordinierung (Dienstwege) sowie
- eine nicht regelgebundene Organisationsspitze.

Im Kontext wirtschaftlichen Handelns hat vor allem das Ende der Massenproduktion ursächlich dazu beigetragen, dass dieses bisherige bürokratische Organisationsmodell obsolet wurde. Als Auslöser für diesen Wandel werden nicht nur die neuen technischen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung und veränderte Marktanforderungen und -chancen (Stichwort: Diversifizierung) betrachtet, sondern auch die veränderten Erwartungen und Fähigkeiten der Beschäftigten (Stichwort: Wertewandel). Ab Ende des 19. Jahrhunderts sind zunächst die industrielle Produktion und dann der Dienstleistungssektor Objektbereiche umfassender Rationalisierung. Ziel ist es, die Arbeitsproduktivität durch Anwendung technischer und organisatorischer Mittel zu erhöhen (zum Rationalisierungsbegriff vgl. z. B. Raehlmann 1988, S. 38). Die Rationalisierung geht über den Bereich der Arbeit hinaus und wird zu einer Ästhetik der Architektur und einer Organisationsweise des Alltags. Die Intensivierung der Kontrolle über die Produktion, insbesondere über den Arbeiter und über seinen Körper (Sarasin 1995, S. 78 ff.), steht im Mittelpunkt dieses Prozesses, dessen Umsetzung sich auf die Mechanisierung der Arbeit stützt. Mit der erhöhten Produktivität soll der internationalen Konkurrenz begegnet und auf die organisatorischen Herausforderungen reagiert werden, die sich durch die Vergrößerung der Unternehmen stellen. Als (sozial-)räumliche Repräsentationsformen einer sukzessive mechanisierten und anschließend automatisierten Produktion sind insbesondere Manufaktur und Fabrik bekannt (North 2000, S. 138). Grundlegende gesellschaftstheoretische Überlegungen zur sozialökonomischen Bedeutung „blühender Manufacturen und Fabriken" finden sich bei von Justi (1767, S. 11), zur Automation bei Pollock (1956). Sie waren der (ideengeschichtliche) Grundstein einer allgemeinen Beschleunigung der Welt im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, deren wirkmächtige Faktoren Elektrizität, Telegrafie und Eisenbahn waren. Der damit einhergehende Umschlag (Bestellung, Transport, Lieferung, Berechnung) großer Warenmengen erforderte die Bearbeitung gewaltiger Datenmengen. Der industriellen Revolution folgte eine administrative, die im Arbeitsmittel Schreibmaschine ebenso ihren Ausdruck fand wie in neuen gläsernen Bürotürmen, in denen Einzelräume passé sind und sich Lean Management-Strukturen bereits sehr frühzeitig ankündigten. Demgegenüber revolutionierte die Bauhausbewegung der 1920er-Jahre mit ihrer regulativen Idee der Vereinigung aller Künste und der Versöhnung von Kunst und Industrie von Weimar aus auch traditionelle Raumvorstellungen

bzw. deren unhinterfragte Transformation zur Massenkundenbewältigung bzw. zu einem „Managerismus als höchster Form der Bürokratie" (Bartmann 2012, S. 61):

> „Der Funktionalismus, auf den sich das Bauhaus berief, ließ Emotionen und Institutionen ebenso zu wie den spekulativen Irrationalismus und die träumerische Fantasie. Der Mensch mit seiner Vielfalt an physischen und seelischen Lebensäußerungen wurde als Bezugspunkt des Raums gesehen – sowohl bei dessen Gestaltung wie auch der ästhetischen Aneignung. Davon zeugt neben den Produkten und Gebäuden des Bauhauses die intensive Auseinandersetzung mit Raum und Mensch wie sie in den Zeichnungen von Paul Klee in Erscheinung tritt, aber auch in Raumbildern von Josef Albers, den Kompositionsstudien von Moholy-Nagy, und letztlich auch in den Tänzen Oskar Schlemmers oder den Bühnenbildentwürfen von Roman Clemens" (Kries & Kugler 2015, S. 210).

In einer (kritisch-distanzierten) Tradition zum Minimalismus des Bauhauses, das mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 endgültig seine (europäischen) Pforten als Ideenschmiede der Moderne schließen musste, entwickelten Protagonisten der Mailänder Memphis-Gruppe in den 1990er-Jahren farblich gewagte *Wohnbüros*, die eine Entgrenzung von Erwerbsarbeit und Familienarbeit ideengeschichtlich vorwegnahmen, die anschließend vom US-amerikanischen Silicon Valley aus ihre realgeschichtliche Verbreitung gefunden hat. Die zugrunde liegenden Prozesse der Veränderung von Arbeit lassen sich wie weiter oben beschrieben über die Kategorie der *Entmischungen* fassen. Auf sie ist bildungspolitisch zu reagieren; ordnungspolitisch mit der curricularen Gestaltung von Bildungsgängen, inhaltlich mit Blick auf das relevante Wissen und Können. Neben den Organisationsformen, den Kontexten und Aufgaben, der Sprache, den Hierarchien sowie den Orten verändert sich speziell das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen mit der qualitativen Neuorganisation von Arbeit (Buchmann 2007/2011, S. 245 f.). Ökonomische, soziale oder auch technische, ökologische, politische etc. Bezugsgrößen, wie zum Beispiel die Entflechtung von Kapitalbildung oder auch die soziale Sicherung bzw. Vorsorge über Selbstbehalt und Prophylaxe, weisen auf die Restrukturierung der traditionellen Arbeitsteilung hin, sind berufsbildungswissenschaftlich im Hinblick auf ihre qualifikationsbezogene Bedeutung zu betrachten, die (mindestens) Reorganisationen erfordern. Bekannterweise treffen aber die genannten gesellschaftlichen Entwicklungen auf traditionelle institutionelle Formen sowie individuelle und gesellschaftliche Bewusstseinsformen, die der Komplexität gesellschaftlicher Praxis nicht (mehr) gerecht werden. Diese Modernisierungs- und Leistungslücken haben Mismatches hervorgebracht, die weithin noch nicht bearbeitet sind (Buchmann 2020b, S. 139). Zugleich dynamisiert das weltweite Pandemiegeschehen Entmischungen hochgradig (z. B. mittels digitaler Technik) – also realgeschichtliche Veränderungen in den Handlungspraxen – und führt somit zu weiteren neuen Mismachtes höheren Grades. Die damit entstehenden Ambiguitäten (wie z. B. Freiheit und Zwang, Öffentlichkeit und Privatheit) – so unsere Ausgangsthese – spiegeln sich einerseits im Sozialraum Büro (analytische Ebene) wie sich dort andererseits auch Ansatzpunkte bzw. Gelegenheitsstrukturen für die Bearbeitung von Mismatches bieten (Gestaltungsebene).

3.1 Das Büro als Repräsentation des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft

Büroräume fungieren als Darstellungen der sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse und bilden somit Resonanzräume des Lebensstils. Das Büro wird von sozialen Widersprüchen und Spannungen geprägt, die wie gezeigt mit dem Wandel der Verwaltungsarbeit im 20. Jahrhundert (zur Ablösung des Max Weber'schen Bürokratiemodells durch das New Public Management) zusammenhängen. Dieser Prozess ist bei Weitem noch nicht abgeschlossen. Das Porträt des Angestellten changiert zwischen dem Glanz einer modernen Urbanität und der Entwertung der administrativen Arbeit infolge ihrer Rationalisierung. Marketing und Werbung greifen den Prozess der Ästhetisierung der Lebenswelt allgemein (vgl. Reckwitz 2020), des Sozialen (vgl. Hieber & Moebius 2011) sowie des Büros speziell auf. Sie thematisieren aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die gesellschaftlichen und individuellen Implikationen der aktuellen Entwicklungen, um so einen Beitrag zum – in allen pädagogischen Kontexten relevanten – Verstehen individueller Entwicklung zu leisten.

Der Schweizer Möbelhersteller Vitra organisierte nach dem ersten Höhepunkt der COVID-19-Pandemie im März 2020 eine Online-Tagung. An zwei Tagen wurde die durch die pandemische Lage weltweit unterbrochene und völlig neue Situation der Arbeitnehmer:innen beleuchtet und durch international besetzte und perfekt orchestrierte Beiträge in Bearbeitung gebracht. Das Thema „Remote Work" – im deutschsprachigen Kontext oft als „Homeoffice" bekannt – wurde in einem Programm aus Erfahrungsberichten aus der Kreativbranche sowie innovativen Produktreihen des Veranstalters, Vorstellungen neuer Entwicklungen im Bereich der Materialien und der Arbeitsorganisation sowie der Thematisierung der Privaträume und ihrer Umnutzung und damit funktionalen Erweiterung in hybride Lebens- und Arbeitsräume verbunden. In einer E-Mail mit vertiefenden Informationen vom 18. März 2021 formuliert das Marketingteam: „Nach dem Remote-Working-Experiment des letzten Jahres suchen viele Unternehmen nach einem Arbeitsmodell, das für ihre Organisation und ihre Belegschaft funktioniert". Die Veranstaltung zeigte, dass die neue Situation über die Frage des Raumes, des Ortes weit hinausging: „Jedes Modell für verteiltes Arbeiten – von der Vollzeit-Präsenz über Hybridformen bis zur vollständigen Arbeit aus der Distanz – wirft eine Reihe von Designfragen für das Zuhause und das Büro auf". Arbeitsprozesse mussten abstrahiert und in einem neuen Kontext, dem Homeoffice, implementiert werden. Im Anschluss wurden die Themen und damit auch die Marketingbemühungen erweitert und durch die Themen „Home Dynamics" am 22. April und „Club Office" am 10. Juni 2021 ergänzt. Spätestens jetzt erfüllt sich, was Benjamin bereits im 19. Jahrhundert in den Blick nahm: dass sich das Büro zu einem Universum der öffentlichen wie der privaten Verwaltung entwickelt, wobei „der wirkliche Schwerpunkt des Lebensraums sich ins Büro" verlagert (1991, S. 53 f.).

Die Beziehung zwischen dem Arbeitsplatz und der sozial-professionellen Gestalt der Angestellten ist grundlegend. Die Analyse des Raums, die daraus hervorgeht, muss indessen verfeinert werden durch die Frage der Beziehung zwischen dem programmierten Raum, des *Scientific Management* einerseits und dem dargestellten

Raum in der Literatur im Film und in der Werbung andererseits. Dazu kommt der gelebte Raum, in dem sich Widersprüche zwischen Innovation und Gebrauch zeigen, zwischen der Organisationstheorie des Verwaltungssektors und der alltäglichen Realität des professionellen Interieurs, zwischen dem Dispositiv und seiner Aneignung. So ist eine Sozial- bzw. Kulturgeschichte des Büros immer auch eine Analyse der Arbeitskontrollmaßnahmen der Räume, der Gestaltung und mithin ein breites Zeitspektrum, das von der Entwicklung neuer Bürogestaltungen der Industrialisierungswellen über die Rationalisierungen und die Entwicklung von Kontrollsystemen tayloristischer Prägung hinaus den Raum des Büros als ideellen und realen Container untersucht, in dem sich Ideen- und Realgeschichte, Individuum und Gesellschaft wie auch Privatheit und Öffentlichkeit verdichten.

3.2 Das Büro als Ordnungssystem zwischen Zwang und Freiheit

Eine entsprechende Darstellung des Büros findet sich bereits in der prominenten Publikation Siegfried Kracauers. In „Die Angestellten", erschienen 1930, unternimmt Kracauer eine Expedition in den Schreibraum Büro. Hier erkennt er zwei Ordnungssysteme: zum einen ein „administrativ-gouvernmentales" und zum anderen ein „ästhetisch-erkenntnistheoretisches". Der methodische Ansatz ist insofern interessant als Kracauer die teilnehmende Beobachtung soziologisch-ethnologisch legitimiert: Er bedient sich eines ästhetischen Instrumentariums und der Methoden der Sprachphysiognomik und zieht somit kasuistische Modelle einer statistischen Datenerhebung und -verarbeitung vor. Er schafft so eine Momentaufnahme einer Grundfigur des menschlichen Zusammenlebens, die Transformationen deutlich werden lässt und zeigt, dass die Bedingungen der Bearbeitung von Daten und Informationen, der Verfahren, Arbeitsmittel und Arbeitsräume historisch und aktuell auch gesellschaftlich-soziale Aufgaben sind. Der Übergang von der Verwaltung des 18. Jahrhunderts – als der Verwaltungsstaat als Instrument der Machtausübung europäischer Herrscher diente (insbesondere unter Ludwig XVI in Frankreich) – zum Zeitalter Max Webers und seinen Analysen kann exakt datiert werden: Es ist die bürgerliche Revolution, die erst die Stadtverwaltung und dann die privatwirtschaftliche Verwaltung auf Methode, Verfahren und Bearbeitung von Akten gründet (Forino 2011, S. 48 ff.).

Wenn auch die Aufgaben der Verwaltung mit dem Übergang vom Papier zur EDV bis heute fast unverändert geblieben sind, so waren die Verwaltungsräumlichkeiten dagegen deutlichen Wandlungen unterworfen (zur Vertiefung der Diskussion medientheoretischer Fixierung von Verwaltungsvorgängen vgl. Schüttpelz 2012). Allgemein präsentiert sich das Büro als ein komplexes Universum, ein Schauplatz alltäglicher, zwischenmenschlicher Beziehungen, aber auch als ein Ort der Selbst- und Fremdbestimmung, der die Sozialgeschichte und ihre Entwicklungen, Fortschritte und Widersprüche reflektiert. Darüber hinaus ist das Büro auch ein Beziehungssystem zwischen Menschen und Raum, zwischen Menschen und Einrichtung. Dieses Beziehungssystem wurde und wird aus einer sozialgeschichtlichen Perspektive und den politischen Interpretationen sozialer Phänomene unterschiedlich gedeutet.

3.3 Zum Primat der Arbeit

Im Kontext unserer Überlegungen kommt der Kategorie Arbeit ein besonderer Stellenwert zu. Arbeit ist die Kategorie der gesellschaftlichen Veränderung. In ihr vollziehen die Menschen materielle und geistige Produktion, die sich in den Produkten ihrer Arbeit materiell gegen-ständlich kristallisiert. In den Arbeitsprodukten erkennt sich der Mensch selbst in entäußerter sinnlich-gegenständlicher Form wieder. Die Umwandlung der Arbeit aus einer Prozessform in eine gegenständliche Form bedeutet Verkörperung und Vergegenständlichung geistiger Kräfte und Fähigkeiten in den Arbeitsprodukten (Buchmann 2007/2011, S. 179 ff.). Der Bedeutungswandel von Arbeit lässt sich insbesondere an den Texten von Aristoteles (Politik), Karl Marx (Philosophisch ökonomische Manuskripte), Max Weber (Protestantische Ethik), Hannah Arendt (Vita Activa), Jürgen Habermas (Theorie des kommunikativen Handelns) und auch Jürgen Kocka und Claus Offe (Geschichte und Zukunft der Arbeit) oder zuletzt Jürgen Kocka (Der Kampf um die Moderne) nachvollziehen. Sie machen deutlich, wie sich im Kontext verschiedener erkenntnistheoretischer Grundpositionen und im historischen Verlauf das Verständnis von Arbeit unterschiedlich darstellt.

So befasste sich Hannah Arendt etwa in der Vita Activa aus philosophischer Perspektive mit der Tätigkeit des Menschen (Arendt 2007, S. 14 f.) und gliedert die elementaren Tätigkeiten des Menschen in drei Bereiche. In Arbeit als notwendiger Teil des (Über-)Lebens, Herstellen als Produktion dauerhafter Werte sowie Handeln, das zwischenmenschliche Agieren im Sinne eines *bios politikos*, eines politischen Lebens (ebd., S. 18). Über die Arbeit schreibt Arendt:

> „Was die Mortalität angeht, so sichert die Arbeit das Am-Leben-Bleiben des Individuums und das Weiterleben der Gattung“ (ebd., S. 33).

So thematisiert sie einen Aspekt des Arbeitsplatzes, der durchdacht dystopische Qualitäten hat. Landwirtschaft und Arbeit im Haushalt bilden ursprüngliche Formen dieser Auffassung von Arbeit, die sich beide auf das zum Leben Notwendige beziehen. Aufgrund ihrer überlebenswichtigen Notwendigkeit sind diese immerwährend, mühsam und anstrengend, verschleißen den Leib und strengen ihn an, sie machen unfrei:

> „Arbeiten heißt Sklave der Notwendigkeit sein, und dies Versklavtsein lag im Wesen des menschlichen Lebens. Da die Menschen der Notdurft des Lebens unterworfen sind, können sie nur frei werden, indem sie andere unterwerfen und sie mit Gewalt zwingen, die Notdurft des Lebens für sie zu tragen“ (ebd., S. 101).

Zur berufsbildungswissenschaftlichen Kategorie wird Arbeit dadurch, dass die gesellschaftliche Produktion auf die Subjekte rückverwiesen ist. Lisop und Huisinga (2004) verstehen Arbeit deshalb als bildungstheoretische Grundkategorie, die zugleich Medium wie Ziel der Subjektbildung ist. Mit Bezug zum gesellschaftlich arbeitsteiligen Verständnis umfasst Arbeit aus berufsbildungswissenschaftlicher Perspektive einerseits die Erwerbsarbeit, aber auch öffentliche Arbeit ebenso wie die private Reproduktionsarbeit. Insofern korrespondiert dieser Arbeitsbegriff in hohem Maße mit genau

den Kompetenzbereichen, die bereits der Deutsche Bildungsrat bei seinen Vorstellungen zur „Neuordnung der Sekundarstufe II“ als in allen Bereichen der Sekundarstufe II unter Reproduktionsgesichtspunkten notwendig zu entwickelnde bzw. fördernde Kompetenzen bezeichnet hat, nämlich neben fachlichen auch gesellschaftlich-politische und humane Kompetenzen (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49 f.). Soweit in und durch Arbeit menschliche Potenziale entäußert, angeeignet und entfaltet werden können, sodass Identitätsbildung stattfinden kann, ist Arbeit sinnerfüllte Tätigkeit.

Die Subjektbildung sei als Entfaltung des Humanvermögens in der Dialektik von Mensch und Natur sowie Individuum und Gesellschaft zu betrachten. Das anthropologisch weite Arbeitsverständnis schütze davor, den Arbeitsbegriff in Berufs- oder Erwerbsarbeit aufgehen zu lassen und ihn so aufgrund gesellschaftspolitischer Krisen – wie etwa angesichts der Vernichtung von Erwerbsarbeitsplätzen – pädagogisch für verzichtbar zu halten (Lisop & Huisinga 2004, S. 428 f.).

Soziale und wirtschaftliche Zwänge, wie von Hannah Arendt beschrieben, stehen im Gegensatz zu den aktuell in der (Eigen-)Werbung mancher Unternehmen verbreiteten Bildern des Arbeitsplatzes als Ort familiären Zusammenseins mit Erlebnisqualität (vgl. z. B. die Selbstdarstellung großer IT-Unternehmen wie META oder Google), während sozialwissenschaftliche, explizit berufsbildungstheoretisch fundierte Konzeptionen dazu auffordern, den Arbeitsplatz als Ort sozialer Utopien zu denken.

4 Statt eines Ausblicks: der Arbeitsplatz als Soziale Utopie?

Emblem des modernen Büros ist der Arbeitsplatz als spezifisches persönliches und wirtschaftliches Abhängigkeitsverhältnis der Arbeitnehmer:in von dem/der Arbeitgeber:in. Bestehend aus Schreibtisch, Fächern, Container, Stuhl und dem Raum zwischen diesen Elementen bildet der Arbeitsplatz die Welt der Angestellten. Es konkretisiert sich der Arbeitsplatz und bildet das räumliche und psychologisch erforderliche Mindestmaß für das Arbeitsleben der Angestellten sowie deren zwangsmäßige Reglementierung. Dieses organisierte, weltweit bekannte und verbreitete Dispositiv wird vielfach mit dem Instrumentarium aus Foucaults „Überwachen und Strafen“ (Ders. 1976) untersucht (vgl. Forino 2019).

Das Emblem des Arbeitsplatzes ist demnach eingefasst in Strukturen der Kontrolle und Effizienzsteigerung, die sich kontinuierlich weiterentwickeln. Die hohe Beschäftigungszahl im Verwaltungssektor reizte Funktionärinnen und Funktionäre der inneren Organisation, Leistungsfähigkeit steigern zu wollen; sie entwickelten und erweiterten das Feld der Human Relations. Diese halten Organisationsstrukturen geschmeidig (vgl. u. a. Bonazzi 1981) und werden seit den 1950er-Jahren von psychologischen Motivationstheorien – basierend auf der Analyse menschlicher Bedürfnisse – befeuert (vgl. z. B. Maslow 1954). Auch Studien des Psychiaters Jakob Lewy Moreno zur Soziometrie argumentierten vergleichbar und arbeiteten zu psychischen und physischen Verbindungen zwischen Menschen unter Berücksichtigung des Workflows und des Feedbacks. Sie fanden Ende der 1950er-Jahre ihren Ausdruck in neuen Kon-

zepten für Bürolandschaften. Seitdem werden immer wieder neue Ideen und Psychotechniken entwickelt, die den Arbeitsplatz ideell und physisch beeinflussen (sollen).

So lässt sich im 20. Jahrhundert ein komplexes und dynamisches Bedingungsfeld der Arbeitsorganisation sowie der Bürobauten und -einrichtungen beobachten. Arbeitsraumgestaltungen realisieren ideelle Beziehungen zwischen Menschen und der Einrichtung, die ihre Leistungsfähigkeit, die Beschleunigung des Arbeitstempos und eine Überwachung begünstigen. Gleichzeitig ist in den verschiedenen Büroraumkonzepten eine soziale Utopie zu erkennen, die das Miteinander der wirtschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnisse regeln soll; diese Utopie(n) weisen hinsichtlich der formulierten Ziele eine relative Konstanz auf:

> „Es bleibt die Tatsache […], dass in diesem Fall die Larkin-Company […] in den Besitz eines soliden, modernen, gesunden Gebäudes gelangt, nach welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen darauf ausgelegt, den Geschäftsablauf zu erleichtern und die Aktienbeständigkeit und die Stetigkeit des Kundendienstes zu gewährleisten, sowie auch die Gesundheit und Heiterkeit ihrer Büro Mitarbeiter zu vergleichsweisen geringen Kosten zu fördern“ (Wright 1906, S. 2).

Wright erkannte, dass es die Aufgabe der Architektur war, eine Struktur zu schaffen, in der die Maschinerie des Büros einwandfrei funktionieren konnte. Er identifizierte, dass diese dafür einen geschützten, sauberen und ansprechenden Raum brauchte, der die Büroangestellten so versammelte wie eine Kirche die Gemeinschaft der Gläubigen.

> „„Organische Architektur“, schrieb Frank Lloyd Wright über das zweite große Bürogebäude, dass er im Verlauf seiner Karriere errichtete, „schuf dieses großartige Gebäude damit es zu einem ebenso anregenden Ort für die Arbeit werde, wie es die Kathedralen immer wieder für den Gottesdienst waren“ (Wright 1943, S. 472).

Weitere Zusammenhänge zwischen christlicher Moralvorstellung und wirtschaftlicher Rationalität des Kapitalismus finden sich bekannterweise bei Max Weber in seinem Grundsatzwerk „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Nachdruck der von Max Weber redigierten Aufsätze von 1920“ (Kaesler 1920, S. 65 ff.). Sie haben bis heute – das konnte gezeigt werden – die Vorstellungen vom Arbeitsraum Büro als Repräsentation gesellschaftlicher, wie individueller Sichten auf Arbeit nicht unmaßgeblich beeinflusst. Die COVID-19-Pandemie hat nun nicht nur Dynamik und Qualität der Entmischungen erhöht, sondern auch deren Richtung. Arbeit konfiguriert sich als Trias von Erwerbs-, öffentlicher und Familienarbeit aktuell im Remote-Modus des Homeoffice unumgänglich neu.

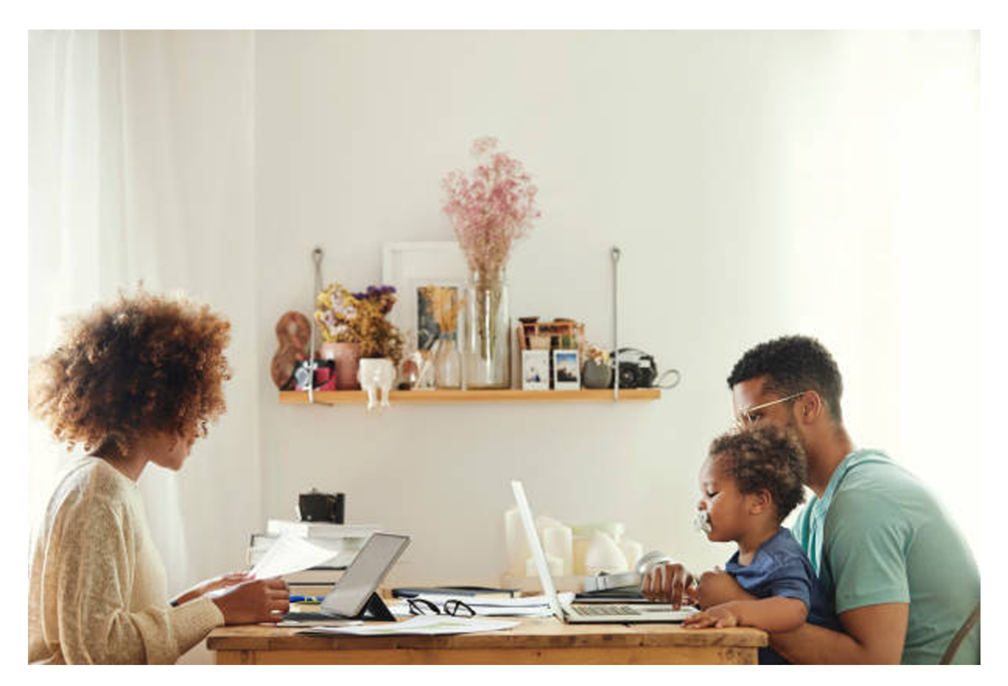


Abbildung 2: Homeoffice 2021 (Quelle: www.pixabay.com)

Wie sich die zunehmend auch delokalisierte Arbeit (Schaupp 2021, S. 266) zukünftig weiterentwickelt, ob Geek Worker als digitale Tagelöhner:innen oder selbstbestimmt arbeitende Freelancer dominieren, ist allerdings offen. Realgeschichte überholt derzeit in jedem Fall die raumtheoretischen Modelle des Büros als Repräsentation gesellschaftlicher und individueller Vorstellungen von *geteilter* Arbeit und bietet insofern eine neue politische Gelegenheitsstruktur, um Ideengeschichte und Realgeschichte über die Bildungsfrage zu synchronisieren. Das allerdings erforderte eine wissenschaftsrückbezogene Vollendung des curricularen Projekts in der Berufsbildung: *C'est un bureau pour moi* kann so im günstigeren Fall zur Realutopie werden.

Literatur

Arendt, H. (2007): *Vita Activa*. München: Piper.

Bartmann, C. (2012): *Leben im Büro. Die schöne neue Welt der Angestellten*. München: Carl Hanser Verlag.

Baumann, Z. (2003): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980): *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Benjamin, W. (2015): *Das Passagen Werk. Paris die Hauptstadt des 19. Jahrhunderts* (9. Auflage), Bd. 1, 45–60. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Biebl, S. (2013): *Betriebsgeräusche Normalität. Angestelltendiskurs und Gesellschaft um 1930.* Berlin: Kultur Verlag Kadmos.

Boltanski, L. & Chiapello, È. (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bonazzi, G. (1981): *Storia del pensiero organizzativo.* Mailand: Franco Angeli.

Buchmann, U. (2007/2011): *Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung* (2. durchgesehene Auflage). Frankfurt am Main: G. A. F.B.

Buchmann, U. (2021): Inklusion heißt Transformation – Konsequenzen für eine professionelle Handlungslehre. In D. Münk & G. Scheuermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung,* 135–146. Detmold: Eusl.

Buchmann, U. (2020a): Die Hochschultage Berufliche Bildung 2019 – zwischen Rückblende und Zukunftsbedeutsamkeit. In U. Buchmann & M. Cleef (Hrsg.), *Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten,* 15–26. Bielefeld: wbv Publikation.

Buchmann, U. (2020b): Inklusion heißt Transformation – Konsequenzen für eine professionelle Handlungslehre. In D. Münk & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung,* 135–146. Detmold: Eusl.

Buchmann, U. & Gimbel, K. (2015): Zur Dramatik der kulturellen Bildung – als sprachliche Tautologie zugleich wissenschaftliche Referenz für Curricula mit Inklusionsanspruch. *SI:SO,* 1/2015, Jg. 20, 68–79.

Buchmann, U. & Kell, A. (2013): *Bildung Architektur Kunst - ein auf(zu)klärender Zusammenhang.* In U. Buchmann & E. Diezemann (Hrsg.), *Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe; Szenarien einer transdisziplinären Realutopie,* 201–216. Frankfurt am Main: G. A. F.B.

de Certeau, M. (1988): *Kunst des Handelns.* Berlin: Merve.

Deutscher Bildungsrat (1974): *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung.* Bonn: Bundesdruckerei.

Durkheim, E. (1988): *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Frevert, U. (1981): Traditionelle Weiblichkeit und moderne Interessenorganisation: Frauen im Angestelltenberuf 1918–1933. *Geschichte und Gesellschaft,* 7 (3/4), 507–533.

Foucault, M. (2005): *Die Heterotopien. Zwei Radiovorträge.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gardey, D. (2019): *Schreiben, rechnen, ablegen: wie eine Revolution des Büros unsere Gesellschaft verändert hat.* Göttingen: Konstanz University Press.

Günzel, S. (2017): *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung.* Bielefeld: transcript.

Hieber, L. & Moebius S. (2011): Einführung: Ästhetik des Sozialen im Zeitalter visueller Medien". In L. Hieber & M. Stephan (Hrsg.), *Ästhetisierung des Sozialen. Reklame, Kunst und Politik im Zeitalter visueller Medien,* 7–14. Bielefeld: transcript.

Honneth, A. (Hrsg.) (1994): *Pathologien des Sozialen: Die Aufgaben der Sozialphilosophie.* Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.

Horster, D. & Schweppenhäuser, G. (2000): Moderne, philosophisch. In R. Schnell (Hrsg.), *Kultur der Gegenwart,* 351. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
Kaesler, D. (Hrsg.) (1920): *Max Weber. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. München: C. H. Beck.
Kocka, J. (1981): Die Angestellten in der deutschen Geschichte 1850–1980. In ders. (Hrsg.), *Angestellte im europäischen Vergleich. Die Herausbildung Angestellter Mittelschichten seit dem späten 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
Kries, M. & Kugler, J. (2015): *das bauhaus #alles ist design. Ausstellungskatalog Vitra Design Museum*. Vincenza: Graphicom.
Lajer-Burchardt, E. & Söntgen, B. (2016): *Interiors and Interiority.* Berlin: De Gruyter.
Latour, B. (1987): *Science in Action: How to follow Scientists and Engineers Through Society.* Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
Latour, B. & Wolgar, S. (1979): *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
Lisop, I. & Huisinga, R. (2004): *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität*. Frankfurt am Main: G. A. F.B.
Lees-Maffey, G. (2008): Introduction: Professionalization as a Focus in Interior Design History. *Journal of Design History* 21 (2008).
Mathey, F. (1984): „Pas étonnant que …“. In J. F. Grunfeld, M.-L. Jousset & I. Forestier (Hrsg.), *L'Empire du bureau. 1900–2000.* Paris: Berger-Levrault.
McKellar, S. & Sparke, P. (2004): *Interior Design and Identity.* Manchester/New York: Manchester University Press.
Maslow, A. H. (1954): *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row.
North, M. (2000): *Deutsche Wirtschaftsgeschichte*. München: C. H. Beck.
Pevsner, N. (2011): *A History of Building Types*. Princeton N. J.: Princeton University Press 1976.
Piaget, J. (1975): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Gesammelte Werke, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Verlag.
Pillon, T. (2007): Le corps et l'air artificiel. In T. Pillon & G. Vigarello (Hrsg.*), Corps et Technique* (Communications 81), 85–100. Paris: seuil.
Pollock, F. (1956): *Automation. Materialien zur Beurteilung ihrer ökonomischen und sozialen Folgen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
Raehlmann, I. (1988): *Interdisziplinäre Arbeit. Wissenschaft in der Weimarer Republik. Eine wissenschaftssoziologische Analyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Reckwitz, A. (2020): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Reis, Charles (2006): *The Emergence of the Interior: Architecture, Modernity, Domesticity.* London: Routledge.
Relph, E. (1976): *Place and Placelessness*. London: Pion.
Rohwaldt, K. (1924): Neuzeitliche Büroeinrichtung. In W. Franz (Hrsg.), *Das Bürohaus. Eine Sammlung von Verwaltungsgebäuden für Behörden, für Handel und Industrie.* Leipzig: H. Zürcher.
Saget, H. (1924): *Schönere Arbeitsräume. Organisator,* Juli 1921.

Sarasin, P. (1995): *Die Rationalisierung des Körpers. Über Scientific Management und biologische Rationalisierung.* In M. Jeismann (Hrsg.), *Obsessionen. Beherrschende Gedanken im wissenschaftlichen Zeitalter,* 78–115. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Schaupp, S. (2021): *Technopolitik von unten: Algorithmische Arbeitssteuerung und kybernetische Proletarisierung.* Berlin: Matthes & Seitz.
Schüttpelz, E. (2012): Was ist eine Akte? *NCCR Mediality: Medienwandel – Medienwechsel – Medienwissen. Historische Perspektiven,* Newsletter 7/2012, 3–11.
Simmel, G. (2006): Über räumliche Projektionen sozialer Formen. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Sparke, P. (2009): Introduction. In P. Sparke, A. Massey, T. Keeble et al. (Hrsg.), *Designing the Modern Interior: from the Victorians to the Today,* 67–78 Oxford/New York: Berg.
Sparke, P., Massey, A., Keeble, T. et al. (2009*): Designing the Modern Interior: from the Victorians to the Today,* 67–78. Oxford/New York: Berg.
von Justi, J. H. G. (1762): *Abhandlung von denen Manufactur- und Fabriken-Reglements zur Ergänzung seines Werkes von denen Manufacturen und Fabriken.* Deutschland: Verlag des Buchladens der Real-Schule von Justi.
Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft.* Tübingen: Mohr-Verlag.
Wright, F. L. (1906): The New Larkin Administration Building. In *The Larkin Idea* 9/6, 2–9.
Wright, F. L. (1943): *An Autobiography.* New York: Duell, Sloan and Pearce.

Abbildungsverzeichnis

Studium in der Pandemie: akademische Ausbildung und Lehrkräfteausbildung

Von der Not zur Tugend!? Zwangsdigitalisierung durch die Corona-Pandemie als Impulsgeberin für die Gestaltung digital gestützter Hochschullehre in den Lehramtsstudiengängen

Carina Caruso, Marike Bruns und Christian Harteis

Abstract

Der Begriff der „Zwangsdigitalisierung" beschreibt, dass als eine Folge der Corona-Pandemie Präsenzformate durch digital gestützte Settings ersetzt werden sowie Alternativen zur Kommunikation und für das gemeinsame Arbeiten und Lernen in Präsenz gefunden werden mussten. Digital gestützte Lehr-Lernsettings scheinen seit dem ersten Lockdown sowohl an Schulen als auch an Hochschulen eine Möglichkeit dafür darzustellen, die Lern- und Entwicklungsprozesse (z. B. von Schülerinnen und Schülern, angehenden Lehrkräften) trotz physischer Distanz weiterzuführen. In diesem Beitrag werden die mit der Zwangsdigitalisierung an den Hochschulen verbundenen Chancen und Grenzen für die Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte herausgearbeitet. Dabei richtet sich der Blick auf den Wert von Erfahrungen für Lernen und Entwicklung. Zudem wird, gemäß der den Angebots-Nutzungs-Modellen inhärenten Logik einer „Wirkkette", Bezug genommen auf Perspektiven von Studierenden, deren prospektiven Schülerinnen und Schülern sowie von Dozierenden.

Schlagworte: Hochschullehre, Lehrer:innenausbildung, Medienkompetenz

The term forced digitization describes the fact that, as a consequence of the corona pandemic, face-to-face formats had to be replaced by digitally supported settings within a very short period of time, and alternatives had to be found for communication and for working and learning together in the classroom. Digitally supported instructional settings seem to be an important way to continue learning and development processes (e. g., of students, prospective teachers) despite physical distance in both schools and universities since the first lockdown. This paper elaborates on the opportunities and limitations of forced digitization in university teaching on the development of digitization-related competencies in prospective teachers. The article focuses on two theoretical conceptions: firstly, the value of experience for learning and development, secondly, the logic of supply-use models and their assumptions about learning and development. The article addresses the perspectives of students, their future pupils, and lecturers.

Keywords: teacher education, teaching at university, media literacy

1 Digitalisierungsbezogene Kompetenzen als ein Bildungsziel

Ausgelöst durch die Corona-Pandemie stehen Bildungsinstitutionen (u. a. Schulen und Hochschulen) vor der Herausforderung, Lösungen zu entwickeln, wie Lehren und Lernen auf Distanz oder unter Beachtung von Hygiene- und Abstandsregeln so umgesetzt werden können, dass Lern- und Entwicklungsprozesse erfolgreich weitergeführt werden. Insbesondere digital gestützte (sowohl synchrone als auch asynchrone) Lehr- und Lernsettings scheinen für das Lernen unter physischer Distanz seit dem ersten Lockdown infolge der Corona-Pandemie sowohl an Schulen als auch an Hochschulen eine Möglichkeit dafür darzustellen.

Auch wenn zur Umstellung auf digital gestützte Settings an Schulen und Hochschulen bisher nur wenig empirische Befunde vorliegen, ist unter Bezugnahme auf Erkenntnisse aus der Arbeitsforschung davon auszugehen, dass Prozesse dieser Art nicht nur mit der Einführung neuer Aufgaben verbunden sind, sondern auch Veränderungen der Lernprozesse bedingen (Fischer et al. 2018). Digital gestütztes Lehren und Lernen setzt zudem digitalisierungsbezogene Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Studierenden sowie Dozierenden voraus, bietet jedoch gleichzeitig auch die Gelegenheit, um digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu entwickeln. Dieser Beitrag widmet sich theoriebasiert den Chancen und Grenzen, die mit den durch die Zwangsdigitalisierung hervorgebrachten Veränderungen für unterschiedliche Akteursgruppen verbunden sein können. Dabei wird Bezug genommen auf die Gruppe der angehenden Lehrkräfte bzw. auf Dozierende und deren Lehre in den Lehramtsstudiengängen.

Vor dem Hintergrund der Anforderungen, die mit dem Aufwachsen, Leben und Arbeiten in einer digital vernetzten Welt unweigerlich verbunden sind, galt das Lernen *mit* und *über* digitale Medien und somit der Erwerb von Kompetenzen, die kreatives, selbstbestimmtes, sachgerechtes und sozial verantwortliches Handeln in Medienzusammenhängen ermöglichen (KMK 2012a, S. 3; Tulodziecki, Herzig & Grafe 2010, S. 177), in den Schulen und auch an den lehrkräfteausbildenden Hochschulen bereits vor der Pandemie als ein wichtiges Bildungsziel (Berisha-Gawlowski et al. 2020; KMK 2012a; 2017; 2019a; 2019b). Zur adäquaten Gestaltung von Lerngelegenheiten, durch deren Nutzung Lernende Medienkompetenz (vgl. zum Begriffsverständnis die Ausführungen im Folgenden) ausbilden können, benötigen Lehrkräfte digitalisierungsbezogene Kompetenzen. Diese konstituieren sich u. a. aus *Mediendidaktischer Kompetenz*, verstanden als die Fähigkeit zum reflektierten Einsatz von Medien, und *Medienerzieherischer Kompetenz*, die die Fähigkeit beschreibt, Medienthemen nach pädagogischen Leitideen in den Unterricht einzubinden (Blömeke 2017; Herzig et al. 2015; Senkbeil, Ihme & Schöber 2020; vgl. auch Kompetenzmodelle der European Commission: DigComp (Vuorikari et al. 2016) sowie DigCompEdu (Redecker 2019)). Diverse Befunde verweisen jedoch darauf, dass Lehrkräfte nicht immer über diese Kompetenzen verfügen und im Lehramtsstudium nicht obligatorisch die Möglichkeit

haben, diese zu erwerben (z. B. Caruso & Martin 2020; Eickelmann, Massek & Labusch 2019).

Ausgehend davon, dass angehende Lehrkräfte im Studium digitalisierungsbezogene Kompetenzen erwerben sollen und wegen der Corona-Pandemie innerhalb kürzester Zeit Präsenzformate an Hochschulen durch digital gestützte Settings ersetzt werden, nimmt sich der vorliegende Beitrag der durch die Corona-Pandemie ausgelösten Zwangsdigitalisierung an den Hochschulen an. Der Beitrag zeigt theoretisch fundiert damit verbundene Probleme und Potenziale unter Berücksichtigung verschiedener Akteursgruppen sowie deren Verflechtungen auf und diskutiert diese u. a. unter Bezugnahme auf den Wert von Erfahrungen für Entwicklung und Lernen sowie auf erste empirische Erkenntnisse zum studentischen Erleben digital gestützter Hochschullehre. Ausgangspunkt des Beitrags ist die Annahme, dass Lehramtsstudierende eine besondere Studierendengruppe sind, da ihre Erfahrungen in der Hochschullehre mit ihren Vorstellungen und mit ihrem Wissen über Lehren und Lernen im prospektiven Unterricht zusammenhängen und dieser Zusammenhang im Sinne eines Lernens am Arbeitsplatz ein Potenzial für Lernen und Entwicklung entfalten kann, u. a. sofern der Bezug thematisiert und das Erleben reflektiert wird. *Einerseits* ist denkbar, dass die Zwangsdigitalisierung Kompetenzbedarfe u. a. in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien als Werkzeuge (Medienkompetenz) sichtbar macht und bzw. oder sich das Beanspruchungserleben angehender Lehrkräfte erhöht, weil sie u. a. nicht über (hinreichend) digitalisierungsbezogene Kompetenzen verfügen, um die digital gestützten Lerngelegenheiten zu nutzen und sich auf die digital gestützte Lehre an den Hochschulen einzustellen. *Andererseits* kann der Umgang mit der neuen Situation für angehende Lehrkräfte lernförderlich sein, sofern sie die damit verbundenen Herausforderungen erfolgreich bewältigen (Rudow 1994). Das Erleben der digital gestützten Hochschullehre und die diesem Erleben inhärenten Analogien zum Lehren und Lernen in der Schule können zudem Vorstellungen und Wissen darüber aktualisieren, wie digitale Medien im Unterricht didaktisch reflektiert eingesetzt werden können (Mediendidaktische Kompetenz).

An diese Annahmen anschließend werden im Folgenden zunächst grundlegende Aspekte des Lernens *mit* und *über* digitale Medien in Schule und Hochschule dargestellt sowie herausgearbeitet, wie die Lernorte und Akteursgruppen miteinander im Sinne einer Wirkkette verflochten sind, zentrale Begriffe eingeführt und Befunde und Annahmen beschrieben, wie sich (digitalisierungsbezogene) Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften entwickeln. Daran anschließend werden Chancen und Grenzen des Erfahrungsraums der digital gestützten Hochschullehre für die digitalisierungsbezogene Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte auf drei Ebenen betrachtet, ohne dabei jedoch pädagogische und didaktische Lehrinhalte berücksichtigen zu können. Der Blick richtet sich dabei darauf, (1) wie digital gestützte Lehre an den Hochschulen infolge der Pandemie gestaltet wird und wie Studierende diese erleben bzw. wahrnehmen. Dabei fällt auf, dass zur Perspektive der Dozierenden bisher kaum Erkenntnisse vorliegen. Zudem wird thematisiert, (2) inwiefern Studierende in der Rolle von Lernenden u. a. ihre Medienkompetenz und Mediendidaktische Kompe-

tenz schulen (können). Überdies wird die Frage aufgeworfen, (3) inwiefern sich hochschulspezifische Strukturen durch den Digitalisierungsschub und die damit verbundenen Anforderungen an Personen und Lehren und Lernen verändern (müssten). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das angesichts der noch andauernden Veränderungen infolge der Corona-Pandemie nur vorläufig sein kann.

2 Lernen mit und über digitale Medien in Schulen und Hochschulen

Für Lehrkräfte stellt sich das Lernen *mit* und *über* digitale Medien aus einer mindestens zweifachen Perspektive dar: Aus der Perspektive der Medienbildung sind digitalisierungsbezogene Kompetenzen Teil der Allgemeinbildung und damit ein wichtiges Ziel von schulischen Lern- und Unterrichtsprozessen (KMK 2012a). Das Lernen mit und über digitale Medien in der Schule bzw. im Unterricht soll auf das Leben in einer digital vernetzten Welt vorbereiten. Aus mediendidaktischer Perspektive werden mit dem Einsatz digitaler Medien die Ergänzung traditioneller Lehr- und Lernmethoden sowie mehrere positive Effekte auf Lehren und Lernen verbunden, die auch empirisch belegt sind (z. B. Herzig 2014; 2017; Hillmayr et al. 2017).

Diese Effekte hat digital gestütztes Lernen aber nur dann, wenn es didaktisch sinnvoll gestaltet ist. Im Sinne von Angebots-Nutzungs-Modellen kann ein digital gestütztes Angebot nämlich lediglich eine bestimmte Wahrscheinlichkeit haben, die Schüler:innen dazu anzuregen, es als solches wahrzunehmen und zu interpretieren, um Lernprozesse zu initiieren, durch die sie das Angebot dann im Sinne der angedachten Lernziele nutzen. Ein wichtiger Faktor, von dem diese Wahrscheinlichkeit abhängt, ist dabei sowohl die digitale Ausstattung der Nutzer:innen (z. B. Schüler:innen, Studierende) als auch die Ausstattung der entsprechenden Bildungsinstitution (z. B. Schule, Hochschule), die bereits im Bildungsbericht 2020 kritisiert wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; forsa 2020). Neben der Ausstattung sind die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrkräften eine wichtige Stellgröße dafür, die Wahrscheinlichkeit der Nutzung von Lernprozessen durch Schüler:innen zu beeinflussen.

Unter Bezugnahme auf den kompetenzorientierten Professionalisierungsdiskurs ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte über Handlungsressourcen (z. B. Wissen) verfügen müssen, die die Bedingung der Möglichkeit dafür darstellen, in komplexen beruflichen Situationen situationsklug zu agieren (Baumert & Kunter 2006). Die Zusammenschau dieser Handlungsressourcen wird dabei verstanden als professionelle Handlungskompetenz, die sich konstituiert aus Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, Motivationalen Orientierungen und Selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert & Kunter 2006). Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass u. a. Wissen über Medienangebote und den Medieneinsatz sowie Überzeugungen zur Nutzung und Verwendung digitaler Medien wichtige Voraussetzungen für die Gestaltung von Unterricht sind, der wiederum den Ausgangspunkt dafür markiert, dass Schü-

ler:innen Medienkompetenz erwerben können (Mishra & Koehler 2006). In der Logik von Angebots-Nutzungs-Modellen richtet sich darüber hinaus der Blick zwangsläufig auch auf die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Dozierenden, denn eine „[b]essere Lehrerbildung erzeugt besser qualifizierte Lehrkräfte, die aufgrund dieser Qualifikationen sichtbar verbesserte Lern- und Erfahrungsprozesse auf Seiten der Schüler erzeugen" (Terhart 2012, S. 49).

2.1 Facetten digitalisierungsbezogener Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften

Die Kultusministerkonferenz definiert *Medienbildung* als einen curricularen Standard sowohl für angehende Lehrkräfte als auch für Schüler:innen und arbeitet die Relevanz digitalisierungsbezogener Kompetenzen angesichts der fortschreitenden Digitalisierung – lange vor und somit unabhängig von der aktuellen Pandemiesituation und ihren Auswirkungen – heraus (KMK 2012a; 2017; 2019a). (Angehende) Lehrkräfte sollen den „Umgang mit digitalen und analogen Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten [...] [und die] kritische Reflexion aus technologischer, gesellschaftlicher und anwendungsbezogener Perspektive" (KMK 2019c, S. 5) lernen.

Ein zentrales Dokument für die Gestaltung der Lehrerkräftebildung in der ersten Phase sind die „Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre" (KMK 2019a). Demnach soll die Digitalisierung von Studium und Lehre von allen Ländern bei der Hochschulentwicklung berücksichtigt werden. Sowohl die Anwendung digitaler Medien als auch die Chance zum Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen sollen in der Lehre curricular verankert werden. Den ausbildenden Hochschulen kommt damit insofern eine *Schlüsselrolle* zu, als angehende Lehrkräfte dort so ausgebildet werden sollen, dass sie fähig sind, „digitale Kompetenz in die Schulbildung zu integrieren" (KMK 2019a, S. 6). Die „im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen" (KMK 2012b, S. 2) und theoretischen Grundlagen werden im Vorbereitungsdienst gemäß den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" (KMK 2019c) aufgegriffen und erweitert. „Auf das erziehungswissenschaftliche Studium kommt dabei der Aufbau einer ersten kognitiven Struktur bei den Lehramtsstudierenden zu" (Blömeke 2017, S. 242). Die im Studium verankerten Praxisphasen stellen dabei eine „Gelegenheit [dafür dar], subjektive Theorien zu reflektieren und neue Erfahrungen [mit digitalen Medien] zu machen" (Blömeke 2017, S. 243).

Medienbezogene Aufgaben von Lehrkräften in der Schule umfassen den „Einsatz von Medien und die Realisierung von medienbezogenen Erziehungsaufgaben" (Blömeke 2017, S. 232). Mit diesen Aufgaben verbunden ist, dass Lehrkräfte die medienspezifischen Lernvoraussetzungen (z. B. Mediennutzungsverhalten) kennen müssen. Darüber hinaus ist es Teil der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen, „die personalen und die institutionellen Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten in der Schule gestalten zu können" (Blömeke 2017, S. 234), z. B. Reflexion der Lehrkraftrolle, Beteiligung an der Entwicklung eines schulischen Gesamtkonzepts für medienpädagogische Aktivitäten. Diese Kompetenzen – gepaart mit der eigenen Fähig-

keit, digitale Medien als Werkzeuge zu benutzen – sollen Lehrkräfte dazu befähigen, problemorientiertes, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zu gestalten, das einem gemäßigt-konstruktivistischen Verständnis von Lernen folgt (Blömeke 2017, S. 232). Der *europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender* (Vuorikari et al. 2016) unterscheidet insgesamt sechs Kompetenzbereiche digitalisierungsbezogener Kompetenz. Unterschieden wird zwischen (1) der Nutzung digitaler Medien, (2) der Auswahl, Erstellung und Veröffentlichung, (3) der Gestaltung und Einsatzplanung, (4) dem Einsatz bei der Leistungsbeurteilung, (5) dem Einsatz zur Differenzierung und Individualisierung und (6) der Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden. Während sich die ersten beiden Bereiche auf die Medienkompetenz der Lehrenden beziehen, fokussieren die anderen Bereiche insbesondere mediendidaktische Aspekte. Medienbezogene Erziehungsaufgaben, die kritische Reflexion von Medieninhalten oder aber die Fähigkeit, die institutionellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, werden hier nicht explizit aufgeführt.

In Analogie zum Unterrichten kann angenommen werden, dass auch Dozierende an den Hochschulen über diese Kompetenzen verfügen müssen, um digital gestützte Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte zu entwickeln, denen im Vergleich zum analogen Lehren ein funktionaler Unterschied zugeschrieben werden kann und bzw. oder die dem Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen dienlich sind. Auf der einen Seite ist in diesem Zusammenhang plausibel, dass „ohne die Fähigkeit, für den Unterricht [bzw. die Vorlesung oder das Seminar] geeignete digitale Ressourcen zu suchen, zu bewerten, auszuwählen, zu modifizieren und ggf. weiterzuentwickeln, [nicht anzunehmen ist, dass] die Effektivität mediengestützter Lerninterventionen erhöht werden kann“ (Kaspar et al. 2020, S. 392). Auf der anderen Seite lässt „sich [jedoch] Wissen über Grundlagen des Persönlichkeits-, Urheber- und Nutzungsrechts vermitteln [...], ohne dass die Lehrkraft über eine ausgeprägte Fähigkeit verfügen müsste, durch den Medieneinsatz eigene Lerninterventionen zu verbessern“ (Kaspar et al. 2020, S. 392).

Unter Berücksichtigung der voranstehenden Ausführungen zu den Facetten digitalisierungsbezogener Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften umfasst das Verständnis des Begriffs *digitalisierungsbezogene Kompetenzen* hier und im Folgenden zusammengefasst (1) *Wissen über Technologien zur Anwendung in Unterrichts- und Lernsituationen und über medienbezogene Lernvoraussetzungen der Lernenden* (Mishra & Koehler 2006), (2) *Fähigkeiten zum reflektierten Einsatz von Medien und zur Beteiligung an der Gestaltung personaler und institutioneller Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten* (Blömeke 2017), (3) *Fähigkeiten, Medienthemen nach pädagogischen Leitideen in den Unterricht einzubinden* (Blömeke 2017), (4) *Fähigkeiten, in Medienzusammenhängen selbstbestimmt und sozial verantwortlich zu handeln* (KMK 2012a, S. 3) und (5) *die Medienkompetenz*. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen im Sinne einer Handlungsressource eine wichtige Grundlage dafür darstellen, digital gestützte Lerngelegenheiten zu konzipieren und durchzuführen, sodass diese dabei helfen, dass Schüler:innen Medienkompetenz aufbauen und Studierende eigene digitalisierungsbezogene Kompetenzen erwerben, die gegenüber traditionellen Lehr- und

Lernmethoden mit einem funktionalen Unterschied verbunden sind. Das Verständnis des Begriffs Medienkompetenz umfasst dabei die Kompetenzbereiche *Bedienen und Anwenden*, *Informieren und Recherchieren*, *Kommunizieren und Kooperieren*, *Produzieren und Präsentieren*, *Analysieren und Reflektieren* und *Problemlösen und Modellieren* (Medienberatung NRW 2017), die dazu befähigen, in Medienzusammenhängen selbstbestimmt und sozial verantwortlich zu handeln (KMK 2012a).

2.2 Befunde und Annahmen zur Entwicklung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen

Jüngste Ergebnisse aus Zeiten der Pandemie zeigen, dass Lehrkräfte Verbesserungsbedarfe der eigenen digitalisierungsbezogenen Kompetenz äußern (forsa 2020) und ein fehlendes Wissen in Bezug auf den Umgang mit digitalen Lernangeboten bemängeln (Eickelmann & Drossel 2020). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass eine Mehrheit befragter Lehrpersonen dem Einsatz digitaler Medien gegenüber aufgeschlossen ist und der Schule eine hohe Zuständigkeit für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Inhalten zuschreibt. Probleme im Umgang sowie Skepsis zeigen sich in der Regel mit zunehmendem Alter einer Lehrkraft. „Ob Lehrkräfte den Einsatz digitaler Medien im Unterricht als Belastung empfinden, hängt neben dem Alter der Lehrkräfte insbesondere davon ab, ob sie von der positiven Wirkung digitaler Medien für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler überzeugt sind“ (Schmechtig et al. 2020, S. 31).

Darüber hinaus zeigen empirische Befunde, dass von digitalisierungsbezogenen Einstellungen ein hoher Einfluss auf den digital gestützten Unterricht ausgeht, sowohl auf Ebene der (angehenden) Lehrkräfte als auch auf Ebene der Schüler:innen (Hawlitschek & Fredrich 2018). Schmidt und Reintjes (2020) weisen nach, dass „Beliefs“ – verstanden als berufsbezogene Überzeugungen – ein zentraler Faktor für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext der *Implementierung von digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie* (ICT) sind. Diese Beliefs sind intentional kaum veränderbar, weshalb eine erfolgreiche Integration von ICT vom Zusammenspiel weiterer Faktoren wie u. a. von eigenen Erfahrungen, eigenen Zielvorstellungen guten Unterrichts, dem eigenen technischen Wissen, der Schulausstattung, aber auch von Selbstwirksamkeitserwartungen abhängig ist (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich 2010; Petko 2012; Schmidt & Reintjes 2020). Dementsprechend könne es ein Ansatz sein, die Beliefs angehender Lehrkräfte als Ausgangspunkt für die Lehrangebotsgestaltung zu nehmen, „[d]a CT-Beliefs [...] nicht systematisch-instrumentell durch Lehrpersonenbildung im Hinblick auf erwünschte ICT-Einsatzformen veränderbar sind“ (Schmidt & Reintjes 2020, S. 104; Fluck & Dowden 2013). Weiterhin ist davon auszugehen, dass Studierende im Studium insbesondere erwarten, digitale Medien bedienen zu lernen (Blömeke 2017, S. 240). Dabei zeigt sich ein Zusammenhang von Einstellungen und Erfahrungen. „Eine Wahrnehmung medienerzieherischer Aufgaben als Lehrerin bzw. Lehrer wird häufig immer dann für besonders wichtig gehalten, wenn auch besonders umfassende Erfahrungen gemacht wurden – und umgekehrt“ (Blömeke 2017, S. 240).

Zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Studium richten Kaspar et al. (2020) den Blick auf grundlegende unterrichtliche Tätigkeiten (z. B. Textverarbeitung, Visualisierung, Kollaboration und Informationssuche). Entlang dieser Tätigkeiten werden Anforderungen formuliert. Darüber hinaus erfolgt die Orientierung zur Binnendifferenzierung der Kompetenzbereiche an kognitiven Anforderungsdimensionen, „so z. B. durch die Unterscheidung von deklarativem, prozeduralem, metakognitivem und Problemlösewissen oder die Dreiteilung in die kognitiven Anforderungen Erinnern, Verstehen/Analysieren und Kreieren [, sodass] sich konkrete Anforderungen an eine aufgabenangemessene Nutzung digitaler Ressourcen über die Kompetenzbereiche hinweg ableiten [lassen], die […] leitend für die Entwicklung von Lehr-/Lernformaten zur Förderung dieser Kompetenzen sind" (ebd., S. 393; vgl. zum digitalisierungsbezogenen Kompetenzerwerb im Studium auch Barkmin et al. 2020; Jäger-Biela, Kaspar & König 2020; Woerfel 2020). Im Bericht der Bertelsmann Stiftung (2017) werden hingegen Lernmanagementsysteme, digitale Lernplattformen und Selbstlernprogramme als eine gute Möglichkeit dafür erachtet, selbstständig und auch in Gruppen zu lernen und digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu erwerben. Auch universitäre Lehrveranstaltungen mit medienpädagogischen Inhalten tragen zu einem Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen bei (Herzig et al. 2016). Mediengestalterische Erfahrungen können angehende Lehrkräfte hingegen im Rahmen ihres Studiums z. B. in Medienwerkstätten generieren, in denen Erprobungen stattfinden können. Hochschuldidaktisch innovativ können solche Werkstätten wirken, wenn sie Gruppenlernprozesse fördern (Blömeke 2017, S. 244).

Aus unserer Sicht lässt sich, die voranstehenden Gedanken zur Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen ergänzend, diese Entwicklung unter Bezugnahme auf drei Diskursstränge näher beleuchten. Die in der Lehrkräftebildungsforschung aufzuspürenden, allgemeinen Annahmen dazu, wie sich *Können* (Neuweg 2004) von Lehrkräften in den einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung entwickelt, sind unserer Ansicht nach auch auf die Entwicklung digitalisierungsbezogenen Könnens übertragbar und markieren daher im Folgenden einen Ausgangspunkt nachstehender Diskussionen bezogen auf die mit der Zwangsdigitalisierung verbundenen Chancen und Grenzen. (1) Die Grundlage von Können bildet der Erwerb und der Abruf von (deklarativem) Wissen, die Entwicklung von Routinen sowie die Bewältigung neuer Situation. Dabei gehen wir davon aus, dass Lehrkräftekönnen in einem engen Zusammenhang mit Wissen steht (vgl. *Integrationskonzepte* bzw. *Fundierungskonzepte*). (2) Weiterhin gründet die nachstehende Diskussion von Chancen und Grenzen der Zwangsdigitalisierung auf Befunden aus dem Bereich der Expertiseforschung, die zeigen, dass große Teile handlungsleitenden Wissens unterhalb der Bewusstseinsschwelle verbleiben, sich das Verhältnis bewusster zu unbewussten Anteilen zugunsten Letzterer mit steigender Expertise verändert und diese Entwicklung nicht losgelöst ist von Erfahrungen und deren systematischer Reflexion, dem Trainieren (*deliberate practice*), der Anleitung von Personen und dem Lernen aus Fehlern (Ericsson 2006; Gruber & Harteis 2018; Gruber, Harteis & Rehrl 2006). Erfahrung bezeichnet sowohl

die Gesamtheit der Erlebnisse (*Erinnerung*) als auch das konkrete Erleben. Durch Erfahrung werden Kategorien von Problemen und deren Lösung gebildet, die als Skript oder Schema bezeichnet werden. Mit zunehmender Erfahrung über die Zeit „versinkt" deklaratives Wissen (z. B. über das Lernen mit digitalen Medien) in diesen Skripten und Schemata, sodass zur Problemlösung neuere Wissensstrukturen (Skripte und Schemata) herangezogen werden (Schmidt, Norman & Boshuizen 1990). (3) Befunde zu lernförderlichen Arbeitsbedingungen konstituieren einen weiteren Referenzrahmen für die Diskussion der mit der Zwangsdigitalisierung verbundenen Chancen und Grenzen im Folgenden (Harteis 2002). Lernförderliche Bedingungen liegen vor, wenn Lernende Handlungs- und Entscheidungsspielraum haben, sie mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert sind, Interaktions- und Kooperationsstrukturen existieren, eine ausgeprägte Lern- und Förderkultur vorherrscht und Feedback im Lernprozess vorgesehen ist. Dies setzt eine gut strukturierte Handlungsumgebung voraus sowie materielle und soziale Unterstützungsressourcen.

3 Chancen und Grenzen der digital gestützten Hochschullehre

Die infolge der Pandemie verordneten Eindämmungsmaßnahmen betrafen auch die Hochschulen, sodass es neben der (zeitweise umfänglichen, zeitweise teilweisen) Schließung universitätsöffentlicher Einrichtungen, z. B. Bibliotheken, Arbeitsräume etc., auch zu Änderungen kam, die die Lehre betreffen. Häufig fanden sich digital gestützte Alternativen zur Präsenzlehre, z. B. Webmeetings, oder hybride Formate, z. B. Präsenzveranstaltungen, für bspw. Experimente o. Ä., die durch Onlineveranstaltungen ergänzt werden. Dabei wurden zum einen synchrone Möglichkeiten genutzt, z. B. BigBlueButton, Zoom, zum anderen asynchrone Tools, z. B. Portale zum Hochladen von Material und Arbeitsaufträgen. Zur zuletzt genannten Variante zählen u. a. auch angefertigte Videos von Dozierenden.

3.1 Zur Wahrnehmung digital gestützter Hochschullehre

Die Umstellung auf digitale Formate in der Lehre an den Hochschulen infolge der Corona-Pandemie erfolgte in kurzer Zeit. Bisher liegen dazu relativ wenige empirische Befunde vor. Existierende Befunde beziehen sich auf das allgemeine Erleben digital gestützter Lehre, erlauben hingegen nicht, Aussagen über deren mediendidaktische Qualität oder deren medienpädagogische Inhalte abzuleiten. Das allgemeine Erleben der digital gestützten Hochschullehre wird oftmals zudem nicht differenziert nach einzelnen Studiengängen oder aber aus Sichtweise der Dozierenden in den Blick genommen. In der Lehrkräftebildung steht der Logik von Angebots-Nutzungs-Modellen die Frage nach den digitalisierungsbezogenen Kompetenzen Dozierender in der Hochschullehre allerdings allen anderen voran.

Dass Prozesse wie die Umstellung auf digitale Formate in der Lehre an den Hochschulen nicht nur mit der Einführung neuer Aufgaben verbunden sind, sondern

Veränderungen der Lernprozesse bedingen (Fischer et al. 2018), lässt sich auf Grundlage von Erkenntnissen zur Arbeitsforschung ableiten. Die ersten empirischen Befunde, die sich nicht nur auf Lehramtsstudierende, sondern auch auf heterogene Studierendengruppen beziehen und meist deskriptiver Anlage sind, stützen diese Annahme und zeigen Vorbehalte vieler Studierender gegenüber digital gestützter Lehre (Malacek 2020), nicht zuletzt, da ihre technische Ausstattung nicht hinreichend sei, um das Studium zu bewältigen (Ladwig et al. 2020).

Zwar ermöglicht die digital gestützte Lehre den Studierenden in einem Semester mehrere Kurse zu belegen (Ladwig et al. 2020; Seyfeli, Elsner & Wannemacher 2020), doch nehmen Studierende Unsicherheiten aufseiten der Lehrenden wahr und empfinden die Lernplanung aufgrund der sich verändernden und stets vorläufigen Bedingungen (z. B. Prüfungsformen) als erschwert (Seyfeli, Elsner & Wannemacher 2020). Zudem klagen die Studierenden über eine steigende Workload (Mailach & Mey 2020; PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie 2020). Was vermutlich (auch) darauf zurückzuführen ist, dass die universitäre Lehre in Zeiten von Corona erfordert, dass Aufgaben formal kleinteilig geregelt sind, was in Präsenzveranstaltungen im Vergleich dazu vermutlich nicht – zumindest nicht in diesem hohen Strukturierungsgrad – der Fall ist. Auch ist anzunehmen, dass die Umstellung auf das Studieren im „Homeoffice" erhöhte Anforderungen an die Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung und insbesondere an das Zeitmanagement der Studierenden stellt. Während im regulären Universitätsbetrieb feste Termine für Lehrveranstaltungen vorgegeben sind, können asynchrone orts- und zeitunabhängige Lehrveranstaltungen jederzeit aufgerufen und die entsprechenden Aufgaben im eigenen (zeitlichen) Ermessen bearbeitet werden. Dies ermöglicht mehr Flexibilität, erfordert jedoch auch Selbstdisziplin. Gelingt es nicht, sich den Lerninhalt strukturiert und regelmäßig anzueignen und dazugehörige Aufgaben zeitnah zu erledigen, kann dies dazu führen, dass am Ende des Semesters zu wenig Zeit bleibt, um aufgeschobene Inhalte nachzuholen und sich adäquat auf eine entsprechende Prüfung vorzubereiten. So können die neuen Rahmenbedingungen des Online-Semesters als Belastung wahrgenommen werden, die dann wiederum interindividuell erlebt potenziell beanspruchend wirken kann (Drüge, Schleider & Rosati 2014; Rohmert & Rutenfranz 1975). Insbesondere für Studienanfänger:innen kommt neben den Anforderungen an die eigene Selbstorganisation durch digital gestützte Settings die Herausforderung hinzu, dass diese mit universitären Abläufen nicht vertraut sind. Zudem haben sie oftmals nur wenige Möglichkeiten, um andere Studierende kennenzulernen und sich mit diesen auszutauschen, wenn Lehrveranstaltungen überwiegend online stattfinden.

Im Rahmen der Online-Lehre ist auch nicht davon auszugehen, dass die Studierenden und die Dozierenden einander kennen. Insgesamt können mit der onlinebasierten universitären Lehre für angehende Lehrkräfte dementsprechend auch negative Gefühle verbunden sein, z. B. Isolation oder mangelnde soziale Eingebundenheit. Zudem ist anzunehmen, dass Studierende durch synchrone Lehre in Form von Webmeetings seltener die Möglichkeit erhalten, auf die Veranstaltung Einfluss zu nehmen und sich durch Fragen, Diskussionen etc. direkt einzubringen. Außerdem werden vor

allem in asynchronen Formaten Nachfragen und Rückmeldungen zu Lernprozessen und -inhalten auf E-Mails oder Forumsbeiträge ausgelagert, wodurch es zu verzögertem Feedback kommen kann.

Die Befriedigung der motivationalen Grundbedürfnisse (z. B. soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben) stellt eine Grundlage für die Bewertung einer Anforderung als potenziell herausfordernd bzw. als mögliche Gefährdung für das Erreichen individuell bedeutsamer Ziele dar (Lazarus 2006; Ryan & Deci 2017). Die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse steht zudem im Zusammenhang mit dem individuellen Erschöpfungserleben und dem Enthusiasmus einer Person (u. a. Aldrup, Klusmann & Lüdtke 2017; Van den Broeck et al. 2008). Eine Untersuchung an der TU Kaiserslautern konnte eine hohe Arbeitsbelastung im Sommersemester 2020 vor allem bei Lehramtsstudierenden feststellen, die sich durch „u. a. die Vielzahl an Studienleistungen, prüfungsassoziierte Studienleistungen, aber besonders die Nachholklausuren während des Semesters“ (Kleine & Müller 2020, S. 19) belastet erleben.

Aktuelle Studien fokussieren neben den genannten Aspekten auch den Einfluss der Lehrbedingungen auf den Studienerfolg bzw. -abbruch (Seyfeli, Elsner & Wannemacher 2020) oder lenken den Blick auf die Perspektive der Dozierenden bzw. die Bewältigung der Umstellung der Lehre und den damit verbundenen Arbeitsaufwand (Wissing 2020).

3.2 Angehende Lehrkräfte und ihre Rolle als Lernende

Die Zwangsdigitalisierung bedingt, dass Studierende durch digital gestützte Lehre mit Aufgaben und potenziell verbundenen Problemen konfrontiert werden, die denen ähneln, denen auch Schüler:innen im Zusammenhang mit digital gestütztem Unterricht begegnen, z. B. die Teilnahme an und Bedienung von Webmeetingräumen oder die Nutzung von bislang unbekannten Lernplattformen. Darin besteht ein Vorteil, denn ein zentraler Aspekt von Professionalisierung ist nach Oevermann der „Umgang mit Neuem, den daraus resultierenden Krisen und die Lösungen dieser Krisen“ (Oevermann 1996 zitiert nach Schmaltz 2019, S. 36). Zudem sind sowohl das formale Lernen als auch Erfahrungen notwendige Voraussetzungen der Entwicklung und Aufrechterhaltung des Könnens. Dass mit der Zwangsdigitalisierung jedoch Lernchancen für alle Akteursgruppen verbunden sind, setzt voraus, dass Studierende nicht nur Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung digital gestützter Lehr- und Lernsettings machen (z. B. Nutzung von Zoom), sondern diese auch anschließend reflektieren (folgende Ausführungen sind formuliert in Anlehnung an Kolb 1984; Kolb & Kolb 2012), z. B. unter Anleitung der/des Dozierenden. Inwiefern welche Facetten digitalisierungsbezogener Kompetenz durch digital gestützte Hochschullehre oder deren Reflexion geschult werden können, muss unbeantwortet bleiben. Aussagen darüber müssten spekulativ bleiben. Dass und wie Erfahrungen lernförderlich werden, kann hingegen anhand verschiedener wissenschaftlicher Denkfiguren gestützt werden, die nachfolgend Berücksichtigung finden.

Bei der Reflexion von Erfahrungen mit der digital gestützten Hochschullehre sollte ein wichtiger Fokus darauf liegen, dass digital gestützte Settings mit analogen

Settings hinsichtlich funktionaler Unterschiede für den Lernprozess verglichen werden. Indem eine vor der Pandemie gehaltene Vorlesung nun unter Verwendung von Zoom stattfindet, liegt keine Verbesserung des Lernprozesses vor (vgl. Puentedura 2016 zur Substitution), auch wenn das Setting digital gestützt ist und Studierende anschließend Zoom als Teilnehmer:in nutzen können. Der Beitrag zur Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen ist hier lediglich dem Bereich der Nutzung zuzuordnen (Medienkompetenz). Synchrone Settings scheinen außerdem häufig eine asymmetrische Kommunikationsstruktur zu begünstigen und das Aufbauen von Beziehungen zu verhindern, sofern kein Austausch zwischen den Teilnehmenden oder keine Arbeit in Kleingruppen intendiert ist. Hingegen handelt es sich um eine funktionale Verbesserung (vgl. Puentedura 2016 zur Argumentation), sofern die Vorlesung durch integrierte Mentimeter die Informationsvermittlung mit einem Feedback der Studierenden verschränkt oder die Möglichkeit von Kleingruppen genutzt wird, um Fragen zur Vorlesung zu sammeln und zu klären. Indem sich die angehenden Lehrkräfte mit der Nutzung dieser Kommunikationsmedien auseinandersetzen, können sie nicht nur ihre digitalen Kompetenzen erweitern, sondern es können durch digitale kooperative Gruppenarbeit auch soziale Fähigkeiten gefördert werden (Johnson & Johnson 2008).

Durch die Reflexion der Erfahrungen können angehende Lehrkräfte lernen, inwiefern die Integration digitaler Werkzeuge in ihre späteren Unterrichtsvorhaben dazu beitragen kann, veränderte und neue didaktische Lernsettings zu generieren (Puentedura 2016). Auch kann dadurch sichtbar werden, inwiefern eine angehende Lehrkraft (zusätzliches) Wissen und (zusätzliche) Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt, um über hinreichende digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu verfügen, z. B. der sichere Umgang mit digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie. Des Weiteren können sowohl neues Wissen als auch neue subjektive Theorien darüber entstehen, wie Lernen mit und über digitale Medien lernförderlich gestaltet wird, denn die Erfahrung und anschließende Reflexion erlaubt Rückschlüsse auf die Funktionalität des zuvor konzipierten und durchgeführten digital gestützten Lehr- und Lernsettings. Dadurch können Vorstellungen (u. a. zum erfolgreichen Lernen mit und über digitale Medien) validiert und tragfähige oder dysfunktionale Strategien identifiziert werden. Das auf dieser Grundlage ggf. veränderte und somit neue, erfahrungsbasierte Wissen sowie die ggf. veränderten und somit neuen subjektiven Theorien werden dabei u. U. generalisiert und können in anschließenden universitären Lehr-Lernsettings sowie in prospektiven Unterrichtsprozessen getestet werden, um iterative Lernprozesse anzustoßen. Erweist sich das Wissen in diesen Situationen als sinnvoll, steigt die Wahrscheinlichkeit der Wissensanwendung (Anderson 1982), andererseits bietet sich die Möglichkeit des Lernens aus Fehlern (Bauer 2008; Harteis & Bauer 2014; Rausch, Seifried & Harteis 2017).

Die Zwangsdigitalisierung kann auch für die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen angehender Lehrkräfte trotz der Erfahrung digital gestützten Lehrens und Lernens hinderlich sein, wenn Studierende digital gestützte Settings nicht als Ergänzung, sondern als temporären Ersatz bewerten. Darauf deutet eine Untersuchung von

Schmidt und Reintjes hin (2020, S. 105), in der herausgestellt wird, dass angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrkräftebildung die Implementierung von digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie in Schulen überwiegend als fundamentale Neuerung wahrnehmen und den Einsatz digitaler Medien insgesamt eher als Ersatz oder Ergänzung bisheriger Unterrichtsmittel verstehen und weniger als maßgebliche Veränderung bereits bestehender Unterrichtsprozesse (Schmidt & Reintjes 2020, S. 105).

Ob diese veränderten digitalen Praktiken von Lehrenden und Lernenden nur aufgrund der aktuell fehlenden Alternativen genutzt oder auch in Zukunft unabhängig von der Pandemie in die eigene Handlungspraxis übernommen werden, hängt u. a. davon ab, wie erfolgreich diese angewendet und welche Wirkungen dieser digitalen Technologien und Medien wahrgenommen werden (Kerres 2020). In jedem Fall erfordert der Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen die Reflexion des Einsatzes digitaler Medien, um sich sowohl über ihre Vor- und Nachteile als auch über Chancen und Grenzen bewusst zu werden. Setzen Dozierende digitale Medien im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung jedoch nur als *Mittel zum Zweck* bzw. als *Ersatzlösung* zur Lehre in Präsenz ein und bedenken das Ausbilden digitalisierungsbezogener Kompetenzen der Studierenden dabei nicht, so besteht die Gefahr, dass diese notwendige Reflexion digital gestützter Lernsettings in den Hintergrund rückt bzw. nicht stattfindet. Infolgedessen würde das Potenzial der Zwangsdigitalisierung an den lehrkräftebildenden Hochschulen im Hinblick auf das Ausbilden reflektierter digitalisierungsbezogener Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte nicht hinreichend genutzt werden.

3.3 Hochschullehre und damit verbundene Strukturen

Kritisch lässt sich in der Logik von Angebots-Nutzungs-Modellen auch nach den digitalisierungsbezogenen Kompetenzen der Dozierenden fragen, insbesondere da sich die Entwicklung dieser Kompetenzen wegen der schnellen technischen Entwicklungen in einem andauernden Lernprozess vollzieht. Dozierenden kommt nämlich „neben der Konzeption, Durchführung, Ergebnissicherung und Evaluation die Aufgabe zu, inhaltliches und methodisches Wissen zu vermitteln, Impulse zu setzen, neugierig zu machen, die projektorientierte Medienarbeit der Studierenden wissenschaftlich fundiert zu begleiten, die Kontinuität der Reflexion und Dokumentation zu sichern und das eigene Unterstützungshandeln kontinuierlich an den Interessen, Fragen und Bedarfen der Studierenden anzupassen“ (Rabe-Matičević & Veith 2020, S. 117).

Bisher scheint aber erstens eine bildungsorientierte (Hochschul-)Didaktik zu fehlen und folglich eine mediendidaktische Konkretisierung für (hochschulische) Bildungssettings (Rabe-Matičević & Veith 2020), zweitens auch die Diskussion darüber, inwiefern Dozierende über digitalisierungsbezogene Kompetenzen und Lehr- und Lernkonzepte verfügen müssen und wie sie diese erwerben, um lernförderliche Hochschullehre anbieten zu können.

Plausibel scheint es anzunehmen, dass die mit dem Digitalisierungsschub verbundenen Änderungen des Lehrens und Lernens nicht allein der „pädagogischen In-

tuition [Dozierender] überlassen" (Rabe-Matičević & Veith 2020, S. 109) werden können, sofern Lernen sich selbsttätig entdeckend, problemlösend oder analytisch-rekonstruktiv vollziehen soll und auf Lerndiagnosen zielt, die Lernende unterstützen.

Ein Beispiel dafür, dass pädagogische Intention nicht ausreichend sein kann, um den veränderten Rahmenbedingungen zu begegnen, ist die Gestaltung von Prüfungssituationen unter Beachtung von Hygiene- und Abstandsregeln. Um diese Regeln einhalten zu können, haben sich im Wintersemester 2020/2021 mehrere Universitäten für Online-Prüfungen entschieden. Die Universitäten stellen zur Durchführung von Online-Klausuren i. d. R. eine entsprechende Software für die Lehrenden bereit, mit der sich diese zunächst intensiv auseinandersetzen müssen. Das jeweils genutzte Programm kann die Möglichkeiten der Art der Leistungs- bzw. Kompetenzerwerbsüberprüfung einschränken, aber auch neue Möglichkeiten schaffen (z. B. das Einbinden von kurzen Animationen oder Videos). Die Studierenden schreiben die Online-Klausuren überwiegend unbeobachtet. Viele Lehrende stehen derzeit vor der Herausforderung, alte Routinen und bereits etabliertes Vorgehen in Bezug auf die Prüfungen zu überdenken und zu verändern. Dies kann jedoch auch eine Chance darstellen, um den Fokus mehr auf die Überprüfung von anwendungsbezogenem Wissen zu richten anstatt lediglich Faktenwissen abzufragen. Dies gilt ebenso für mündliche Prüfungen. Zudem kann auch die Auswertung von Online-Klausuren digital gestützt vereinfacht werden (Spoden et al. 2020), was aber wiederum eine gewisse Kompetenz im Umgang mit der entsprechenden Software von den Lehrenden erfordert.

4 Fazit

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie haben die digitale Transformation des Lehrens und Lernens beschleunigt. Damit verbunden sind u. a. Anforderungen in Ausbildungs- wie in akademischen Berufen im Hinblick auf digitalisierungsbezogene Kompetenzen. Besonders in der aktuellen Situation wird deutlich, dass „Studierende [...] Fragen der Digitalisierung im Lehramtsstudium künftig nicht mehr aus dem Weg gehen können" (Bertelsmann Stiftung 2018, S. 20). Angehende Lehrkräfte stehen in der Verantwortung, Schüler:innen auf die digitalisierte Berufswelt vorzubereiten. Inwieweit der Einsatz digital gestützter Lehr- und Lernformen zu einer solchen Vorbereitung beitragen kann, wurde im Beitrag diskutiert. Was auch dargestellt wurde: Dazu gehört auch eine gelungene Implementierung digitalisierter Lehr- und Lernformen an der Hochschule (in der Lehramtsausbildung). Hierzu bedarf es aber nicht nur der bloßen Übertragung herkömmlicher Inhalte und Formate, sondern einer umfassenden Transformation.

Einen Ausgangspunkt für diese Transformation können – nachdem aktuell laufende Studien zur Gestaltung von Hochschullehre in Zeiten der Corona-Pandemie abgeschlossen sind – die Probleme markieren, die Studierende als die Herausforderungen der Zwangsdigitalisierung definieren. Diesen Herausforderungen müssten sich auch Lehrende bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen stellen. Dabei wäre

zu prüfen, inwiefern Herausforderungen die Bedeutung der Kompetenzen illustrieren, die in Kompetenzmodellen benannt werden (vgl. z. B. Kompetenzmodelle der European Commission: DigComp (Vuorikari et al. 2016) und DigCompEdu (Redeker 2019)) und inwiefern die Herausforderungen auf solche Kompetenzen verweisen, die die Kompetenzmodelle bisher nicht umfassen.

Literatur

Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke O. (2017): Does Basic Need Satisfaction Mediate the Link between Stress Exposure and Well-Being? A Diary Study among Beginning Teachers. *Learning and Instruction,* 50, 21–30. doi: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005

Anderson, J. R. (1982): Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review,* 89 (4), 369–406. doi: https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.

Barkmin, M., Beißwenger, M., Borukhovich-Weis, S. et al. (2020): Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen an Lehramtsstudierende. Werkstattbericht einer interdisziplinären Arbeitsgruppe. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues et al. (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung,* 139–144. Münster: Waxmann. doi: https://doi.org/10.31244/9783830992462

Bauer, J. (2008): *Learning from Errors at Work. Studies on Nurses' Engagement in Error-Related Learning Activities*. PhD, Universität Regensburg. doi: https://doi.org/10.5283/epub.10748

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 9 (4), 469–520.

Berisha-Gawlowski, A., Caruso, C., Goller, M. et al. (2020): Auswirkungen der Digitalisierung industrieller Arbeit auf die berufliche und allgemeine Bildung. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung,* 33–51. Bielefeld: wbv Publikation.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-2 (Zugriff am 05.10.2020).

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018): *Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?!* Online: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Broschuere_Lehrerbildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Zugriff am 06.10.2020).

Blömeke, S. (2017): Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung,* 3, 231–244. doi: https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X

Caruso, C. & Martin, A. (2020): Anforderungen an Studienordnungen in einer digital vernetzten Welt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung,* 15 (1), 195–208. doi: https://doi.org/10.3217/zfhe-15-01/10

Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014): Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule,* 106 (4), 358–373.

Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag: eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland.* Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.

Eickelmann, B., Massek, C. & Labusch, A. (2019): *ICILS 2018 #NRW. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Ericsson, K. A. (2006): The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich et al. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance,* 683–704. Cambridge: Cambridge University Press. doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038

Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010): Teacher Technology Change. How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education,* 42 (3), 255–84. doi: https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Fischer, C., Goller, M., Brinkmann, L. et al. (2018): Digitalisation of Work: Between Affordances and Constraints for Learning at Work. In D. Ifenthaler (Hrsg.), *Digital Workplace Learning: Bridging Formal and Informal Learning with Digital Technologies,* 227–249. Cham: Springer International Publishing. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-46215-8_13

Fluck, A. & Dowden, T. (2013): On the Cusp of Change: Examining Pre-Service Teachers' Beliefs about ICT and Envisioning the Digital Classroom of the Future. *Journal of Computer Assisted Learning,* 29 (1), 43–52. doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00464.x

forsa (2020): Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. *Das Deutsche Schulportal.* Online: https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/ (Zugriff am 15.04.2021).

Gruber, H. & Harteis, C. (2018): *Individual and Social Influences on Professional Learning: Supporting the Acquisition and Maintenance of Expertise. Professional and Practice-Based Learning.* Cham: Springer International Publishing. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-97041-7

Gruber, H., Harteis, C. & Rehrl, M. (2006): Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung,* 59 (2), 193–204. doi: https://doi.org/10.7788/bue.2006.59.2.193

Harteis, C. (2002): *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Harteis, C. & Bauer, J. (2014): Learning from Errors at Work. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*, 699–732. Dordrecht: Springer Netherlands. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_26

Hawlitschek, A. & Fredrich, H. (2018): Die Einstellungen der Studierenden als Herausforderung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 1, 9–16. doi: https://doi.org/10.4119/zhwb-237

Herzig, B. (2014): *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf (Zugriff am 15.09.2020).

Herzig, B. (2017): Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht*, 25–58. Münster: Waxmann.

Herzig, B., Schaper, N., Martin, A. et al. (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried et al. (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*, 153–176. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Herzig, B., Schaper, N., Martin, A. et al. (2016): *Schlussbericht zum BMBF Verbundprojekt M3K – Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz, Teilprojekt: Medienerzieherische und mediendidaktische Facetten und handlungsleitende Einstellungen*. Paderborn: Universität Paderborn.

Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L. et al. (2017): *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster: Waxmann.

Jäger-Biela, D. J., Kaspar, K. & König, J. (2020): Lerngelegenheiten zum Erwerb von digitalisierungsbezogenen Medienkompetenzen. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues et al. (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*, 64–70. Münster: Waxmann.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008): Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. *Friedrich Jahresheft*, 16–20.

Kaspar, K., Bareth, G., Becker-Mrotzek, M. et al. (2020): Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Projekt DiSK. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues et al. (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*, 388–394. Münster: Waxmann.

Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, 1–32. doi: https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X

Kleine, J. & Müller, S. (2020): *Das digitale Sommersemester 2020 aus Sicht der Studierenden und Lehrenden – zwei Befragungen*. Online: https://www.uni-kl.de/fileadmin/zfl/Workload/Das_digitale_Sommersemester_2020.pdf (Zugriff am 20.01.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2012a): *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2012b): *Medienbildung in der Schule*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kulturministerkonferenz*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2019a): *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2019b): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2019c): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2012): Experiential Learning Theory. In N. M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning,* 1215–1219. Boston, MA: Springer US. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_227

Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.

Ladwig, T., Arndt, C., Bornhöft, S. et al. (2020): *Was und wie lehren und lernen Sie im Sommersemester 2020? Befragungen von Lehrenden und Studierenden der Technischen Universität Hamburg im Sommersemester 2020*. Hamburg: TUHH. doi: https://doi.org/10.15480/336.2833

Lazarus, R. S. (2006): *Stress and Emotion. A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.

Mailach, A. & Mey, B. (2020): *StuRa Umfrage zur Situation von Studierenden an der Uni Leipzig*. Online: https://shiny.stura.uni-leipzig.de/surveyresult/ (Zugriff am 30.01.2021).

Malacek, S. (2020): *Digitale Lehre aus Studierendensicht*. Graz: TU Graz. Online: https://www.fnma.at/service/fnma-talks/digitale-lehre-aus-studierendensicht (Zugriff am 30.01.2021).

Medienberatung NRW (Hrsg.) (2017): *Medienkompetenzrahmen NRW*. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record,* 108 (6), 1017–1054. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Neuweg, G. H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion der Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*, 1–26. Münster: LIT.

Petko, D. (2012): Teachers' Pedagogical Beliefs and Their Use of Digital Media in Classrooms: Sharpening the Focus of the 'Will, Skill, Tool' Model and Integrating Teachers' Constructivist Orientations. *Computers & Education,* 58 (4), 1351–1359. doi: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013

PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie (2020): *Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie*. Online: https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%BCr-Philologie-2.pdf (Zugriff am 30.01.2021).

Puentedura, R. R. (2016): *Transformation, Technology, and Education*. Online: http://www.hippasus.com/resources/tte/ (Zugriff am 30.01.2021).

Rabe-Matičević, S. & Veith, S. (2020): Medienbildung in der Hochschule: Handlungsorientierte Medienbildung im Kontext der transformatorischen und kritisch-konstruktiven Bildungstheorie und -didaktik. *MedienPädagogik,* 39, 103–120. doi: https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.07.X

Rausch, A., Seifried, J. & Harteis, C. (2017): Emotions, coping and learning in error situations in the workplace. *Journal of Workplace Learning,* 29 (5), 370–389. doi: https://doi.org/10.1108/JWL-01-2017-0004

Redeker, C. (2019): *EUROPÄISCHER RAHMEN FÜR DIE DIGITALE KOMPETENZ LEHRENDER DigCompEdu*. Online: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_german_final.pdf (Zugriff am 15.01.2021).

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975): *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertaetigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern u. a.: Huber.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York, US: The Guilford Press. doi: https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Schmaltz, C. (2019): *Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften: Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23020-3

Schmechtig, N., Puderbach, R., Schellhammer, S. et al. (2020): *Einsatz von und Umgang mit digitalen Medien und Inhalten im Unterricht und Schule. Befunde einer Lehrkräftebefragung zu beruflichen Erfahrungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen 2019*. TU Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB). Online: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Lehrkraeftebefragung_Digitalisierung_Broschuere_2020.pdf?lang=de (Zugriff am 20.01.2021).

Schmidt, H. G., Norman, G. R. & Boshuizen, H. P. (1990): A cognitive perspective on medical expertise: Theory and implications. *Academic Medicine,* 65 (10), 611–621. doi: https://doi.org/10.1097/00001888-199010000-00001

Schmidt, R. & Reintjes, C. (2020): ICT-Beliefs und ICT-Professionalisierung. Befunde und Implikationen der #LPiDW-Studie zu Strukturen und Inhalten von berufsbezogenen Überzeugungen angehender Lehrpersonen über ICT. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues et al. (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung,* 103–108. Münster: Waxmann.

Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, C. (2020): Empirische Arbeit: Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht,* 68 (1), 4–22. doi: https://doi.org/10.2378/peu2020.art12d

Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020): *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester 2020 (EDiS)*. Baden-Baden: Tectum. doi: https://doi.org/10.5771/9783828876484

Spoden, C., Frey, A., Fink, A. et al. (2020): Kompetenzorientierte elektronische Hochschulklausuren im Studium des Lehramts. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues et al. (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung,* 184–189. Münster: Waxmann.

Spöttl, G. & Windelband, L. (2020): The 4th industrial revolution – its impact on vocational skills. *Journal of Education and Work* (online first). doi: https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1858230

Terhart, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* 2 (1), 3–21. doi: https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010)*: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: https://doi.org/10.17877/DE290R-5976

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. et al. (2008): Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress,* 22 (3), 277–294. doi: https://doi.org/10.1080/02678370802393672

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. et al. (2016): DigComp 2.0: *The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publications Office of the European Union. Online: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf (Zugriff am 11.04.2021).

Wissing, F. (2020): *Erste Ergebnisse der Lehrendenbefragung der RUB zur digitalen Lehre im SoSe 2020*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. Online: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/532752323/613deeaeb2ca5b9dd40ccc4bdf9ea3db/Erste_Ergebisse_Lehrendenbefragung_der_RUB_final.pdf (Zugriff am 29.01.2021).

Woerfel, T. (2020): Sprachbildungs- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen als Gegenstand der Lehrer*innenbildung. Ein Good-Practice-Beispiel aus dem DaZ-Modul. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues et al. (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*, 271–277. Münster: Waxmann.

Studieren im „Corona-Semester“: zur Rolle von Resilienz und Selbstwirksamkeit

Katrin B. Klingsieck, Sabrina Sommer und Justine Patrzek

Abstract

Dieser Beitrag fokussiert die Frage, inwiefern das Erleben des ersten Corona-Semesters (Sommersemester 2020) durch die Resilienz und akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden beeinflusst wurde. Insgesamt nahmen 874 Studierende (77,8 % weiblich; 92,6 % Deutsch als Erstsprache) der Universität Paderborn an einer Onlinebefragung am Ende der Vorlesungszeit teil. Aufgrund ihrer Angaben auf etablierten Selbsteinschätzungsinstrumenten zur Erfassung von Resilienz und akademischer Selbstwirksamkeit wurden die Studierenden anhand eines Median-Splits in vier Gruppen (resilient und selbstwirksam, resilient, aber nicht selbstwirksam, nicht resilient, aber selbstwirksam, weder resilient noch selbstwirksam) eingeteilt und diese Gruppe in Hinblick auf ihr Erleben des Semesters verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Resilienz dafür bedeutsam ist, dass die Studierenden trotz der Anforderungssituation des Corona-Semesters funktional mit dem dadurch entstandenen Stress umgingen, während die akademische Selbstwirksamkeit sie konkret dabei unterstützte, die neue Situation des Lernens zu bewältigen. Anknüpfend an dieses Ergebnis werden Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Resilienz und akademischer Selbstwirksamkeit an der Hochschullehre diskutiert.

Schlagworte: Resilienz, akademische Selbstwirksamkeit, Stress, Stressbewältigung

This contribution focuses on students’ experience of the first Corona-semester and on the question how their resilience and academic self-efficacy influenced this experience. A total of 874 students (77.8 % female; 92.6 % German as first language) at the University of Paderborn participated in an online survey at the end of the lecture period. They were split up (Median-Split) into four groups based on their responses on established self-assessment instruments of resilience and self-efficacy (resilient and self-efficacious, resilient but not self-efficacious, not resilient but self-efficacious, neither resilient nor self-efficacious). These groups were then compared along different aspects of their experience. The results show that resilience was significant for functionally coping with the stress of this demanding situation, while academic self-efficacy helped students to cope with the new situation of learning. Possibilities and limitations of training resilience and academic self-efficacy in university teaching are discussed.

Keywords: resilience, academic self-efficacy, stress, coping

1 Einleitung und theoretischer Rahmen

Zum Sommersemester 2020 kamen große Veränderungen auf Universitäten zu: Aufgrund der Corona-Pandemie wurde zum einen die Präsenzlehre ausgesetzt. Zum anderen wurden Universitäten als Orte für Zusammenkünfte und soziale Begegnungen geschlossen. Mit einer sehr geringen Übergangsfrist fanden Lehre, Zusammentreffen und Kommunikation ausschließlich online statt. Die Situation aller Akteure an Universitäten veränderte sich damit grundlegend. Solche abrupten Veränderungen erfordern aufseiten aller Beteiligten Anpassungsreaktionen, da bekannte Strukturen sowie Bewältigungsstrategien nicht mehr angemessen und ausreichend sind und neue Kompetenzen aufgebaut werden müssen.

Mittlerweile wurden einige Beiträge zu der „neuen Situation“ an Universitäten veröffentlicht. Ein Teil dieser Arbeiten hat sich insbesondere der Frage gewidmet, wie Studierende ihre Studiensituation während der Corona-Pandemie erleben (z. B. Adam-Gutsch et al. 2020; Lörz et al. 2020; Meißelbach & Bochmann 2020). Neben dem Fokus auf das allgemeine Erleben wurden auch unterschiedliche Aspekte miteinander in Beziehung gesetzt, wie die Familien-, finanzielle und Wohnsituation der Studierenden (z. B. Klug & Meister 2020; Zimmer, Lörz & Marczuk 2021). Vereinzelt wurden psychologische Konstrukte betrachtet, die in der Literatur immer wieder mit der Bewältigung von Anforderungssituationen in Zusammenhang gebracht werden, beispielsweise der Einfluss von Resilienz und Selbstwirksamkeit auf das Erleben der Corona-Semester. Hahn, Kuhlee und Porsch (2021, S. 232) konnten in ihrer Studie zeigen, dass „resiliente Studierende ein geringeres subjektives Belastungserleben aufweisen“. Weiterhin deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sowohl Resilienz als auch die allgemeine Selbstwirksamkeit bei Studierenden mit höherem Belastungserleben geringer ausgeprägt sind.

Unser Beitrag reiht sich in diese Forschungslinie ein und stellt zwei Ziele in das Zentrum der Betrachtung. Zunächst soll untersucht werden, wie die Studierenden die Anforderungssituation des ersten Corona-Semesters erlebt haben. Darüber hinaus soll die Frage beantwortet werden, inwiefern das Erleben des Corona-Semesters von der Resilienz sowie der akademischen Selbstwirksamkeit abhängt. Für die Beantwortung dieser Fragen ziehen wir Daten aus einer Befragung von Studierenden ($N = 874$) heran, die wir am Ende der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2020 durchgeführt haben. Ausgehend von unseren Ergebnissen diskutieren wir, inwiefern und wie Hochschulen Resilienz und akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden fördern sollten, um das Erleben und Bewältigen des Studiums – auch außerhalb des Pandemiegeschehens – positiv zu beeinflussen. Bevor wir die Ergebnisse unserer Untersuchung präsentieren und diskutieren, stellen wir die beiden Konstrukte und deren Zusammenhang mit der Bewältigung von Anforderungssituationen vor.

1.1 Resilienz

Das Wort Resilienz kann aus dem Lateinischen als „zurückspringen“ übersetzt werden – demnach kann davon ausgegangen werden, dass sich etwas nach einer „Störung“ nicht verändert bzw. wieder in seinen Ausgangszustand zurückkehrt (Weiß, Hartmann & Högl 2018, S. 15). Eingang in die wissenschaftliche Auseinandersetzung fand Resilienz insbesondere im Zusammenhang mit der Untersuchung von Personen, die in herausfordernden Lebensumständen aufwuchsen (Fletcher & Sarkar 2013). Eine Schwierigkeit der Resilienzforschung stellt die Uneinheitlichkeit der Definitionen von Resilienz dar. Grundsätzlich kann zwischen Definitionen unterschieden werden, die Resilienz als Persönlichkeitsfaktor, als Prozess oder als Reaktion auf eine widrige Situation ansehen (Fletcher & Sarkar 2013, S. 4). Unserem Beitrag liegt das Verständnis von Resilienz als eine psychologische Anpassungsreaktion, trotz widriger Umstände adaptiv/funktional mit Stress umzugehen, zugrunde (Kunzler et al. 2018).

Resilienz wird in unterschiedlichen Kontexten untersucht, wie beispielsweise der Arbeitswelt, dem Militär und dem Sportwesen (Fletcher & Sarkar 2013). Resilienz wurde bisher weniger in Zusammenhang mit Hochschulen und dem Studium untersucht (Hofmann, Müller-Hotop & Datzer 2020) – das überrascht insbesondere vor dem Hintergrund, dass das Studium von Studierenden (auch außerhalb der Pandemie) durchaus als belastend erlebt werden kann (z. B. Herbst et al. 2016). Bisherige empirische Studien weisen darauf hin, dass Resilienz einen Effekt auf studienbezogene Aspekte hat und positiv mit Studienleistung und Studienfortschritt assoziiert ist (Backmann et al. 2019; de la Fuente 2017). In Bezug auf Belastungsfaktoren konnte gezeigt werden, dass Resilienz negativ mit psychischer Belastung zusammenhängt (Bacchi & Licinio 2017; McGillivray & Pidgeon 2015). Es besteht weiterhin ein positiver Zusammenhang mit sozialer Eingebundenheit an der Universität sowie sozialer Unterstützung (Pidgeon et al. 2014).

1.2 Akademische Selbstwirksamkeit

Das von Autonomie geprägte Studium stellt viele Anforderungen an die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden. Eine wichtige Variable in diesem Zusammenhang ist die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden (z. B. Ruthig et al. 2009). Unter akademischer Selbstwirksamkeit wird der Glaube an die eigenen Fähigkeiten beziehungsweise Kompetenzen zur Bewältigung akademischer Aufgaben verstanden (z. B. Perry et al. 2001; Perry et al. 2005). Dies beinhaltet die Überzeugung, die Ergebnisse akademischer Aufgaben (z. B. Prüfungen) durch eigenes Handeln beeinflussen und somit auf Erfolg oder Misserfolg von Leistungsergebnissen einwirken zu können (Perry, Hall & Ruthig 2007).

Sie ist ein wichtiger Einflussfaktor auf akademischen Erfolg im Sinne des Erreichens eines Studienabschlusses (Perry et al. 2005; Ruthig et al. 2009) und einer besseren Studienleistung (Hall et al. 2006; Perry et al. 2005). Studien weisen darauf hin, dass höhere akademische Selbstwirksamkeit mit einer höheren intrinsischen Motivation sowie mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft (Perry et al. 2001) sowie einem effektiveren Einsatz von Lernstrategien einhergeht, was zu besseren Leistun-

gen führt (z. B. Perry et al. 2005; Ruthig et al. 2009). Auf der anderen Seite berichteten Studierende, die ein geringes Maß an akademischer Selbstwirksamkeit aufwiesen, weniger Motivation und Anstrengung sowie einen geringeren Einsatz von Lernstrategien (Perry et al. 2001).

In weiteren Studien wurde gezeigt, dass neben leistungsbezogenen Aspekten die akademische Selbstwirksamkeit auch positiv mit Gefühlen der Freude und des Stolzes sowie negativ mit Ärger, Langeweile und Angst bezüglich akademischer Leistung verbunden ist (z. B. Pekrun et al. 2004; Perry et al. 2001). Analog zur Resilienz steht die akademische Selbstwirksamkeit zudem auch im Zusammenhang mit Stress sowie Gesundheit und Wohlbefinden. Es konnte beobachtet werden, dass ein höheres Ausmaß an akademischer Selbstwirksamkeit mit einem geringeren Stressempfinden sowie weniger Fehlstunden in Seminaren einherging. Ferner stand die akademische Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit einem allgemein besser eingeschätzten psychischen und physischen Gesundheitszustand. Umgekehrt zeigte sich ein höheres Ausmaß an wahrgenommenem Stress im Zusammenhang mit mehr Krankheitssymptomen wie Kopf- und Bauchschmerzen oder Schlafstörungen sowie einem allgemein reduzierten Gefühl von Gesundheit (Hall et al. 2006). Zur Bedeutsamkeit akademischer Selbstwirksamkeit für die Lernergebnisse in der digitalen Lehre liegen bisher zwar nur wenige Studien vor, diese zeichnen jedoch ein ähnliches Bild in Hinblick auf mehr Freude sowie weniger Ängste und Langeweile (You & Kang 2014) und das Flow-Erleben beim Lernen sowie die Lernpersistenz (Joo, Joung & Sim 2011) bei Studierenden mit hoher akademischer Selbstwirksamkeit.

1.3 Zusammenhang von akademischer Selbstwirksamkeit und Resilienz

Sowohl Resilienz als auch Selbstwirksamkeitserwartungen werden als personale Ressourcen beziehungsweise Schutzfaktoren unter Belastungen verstanden (Schumacher et al. 2005). In verschiedenen Studien konnte eine positive Beziehung zwischen Resilienz und Selbstwirksamkeit gezeigt werden (z. B. Bingöl et al. 2018; Konaszewski, Kolemba & Niesiobedzka 2019), wobei die Stärken des Zusammenhangs zwischen moderat bis stark schwankten. Höhere Resilienz und Selbstwirksamkeitserwartungen gehen mit weniger Körperbeschwerden wie beispielsweise Kopf- und Magenschmerzen sowie Erschöpfung einher (Schumacher et al. 2005). Mit Blick auf den besonderen Kontext der Universitäten gibt es bisher nur wenige Studien, die sich mit dem Einfluss akademischer Selbstwirksamkeit und Resilienz beschäftigten. Die wenigen Studien zeigen, dass akademische Selbstwirksamkeit und Resilienz positiv miteinander einhergehen (Hernándes et al. 2019) und dass Resilienz negativ mit Stresserleben sowie Ängsten verbunden ist. Ferner sagten Resilienz und auch die akademische Selbstwirksamkeit allgemeine Lebenszufriedenheit positiv vorher (Eljabri & Reeves 2018).

1.4 Ziel der vorliegenden Studie

Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde leitet sich die Frage ab, welche Rolle diese beiden personalen Ressourcen – Resilienz und Selbstwirksamkeit – für das Erleben des Corona-Semesters spielten. Dabei wird der Zusammenhang von Resilienz

und akademischer Selbstwirksamkeit mit unterschiedlichen Aspekten des Studierens im Corona-Semester (z. B. Arbeitspensum, Zufriedenheit mit der Lehre, Vergleich mit dem zuletzt erlebten Präsenzsemester) sowie Aspekten der Belastung untersucht. Im Folgenden werden wir diese zwei konkreten Forschungsfragen anhand der Ergebnisse unserer Analysen beantworten:

1. Wie wurde das erste Corona-Semester erlebt?
2. Inwiefern beeinflussen Resilienz und akademische Selbstwirksamkeit, wie das Corona-Semester erlebt wurde?

2 Methode

2.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 874 Studierende (77,8 % weiblich; 92,6 % Deutsch als Erstsprache) der Universität Paderborn an der Onlinebefragung teil. Sie waren durchschnittlich 23,52 ($SD = 4.31$) Jahre alt und studierten im 4. Fachsemester ($SD = 2.66$). Der Großteil war in einem Bachelorstudiengang (74,6 %) eines Lehramtsstudiengangs (60,9 %; davon 37,4 % Gymnasium und Gesamtschule; 19,7 % Grundschule; 17,5 % Sonderpädagogische Förderung; 16,4 % Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule; 9,0 % Berufskolleg) immatrikuliert. Mit 72,3 Prozent war die Mehrheit der vertretenen Studiengänge an der kulturwissenschaftlichen Fakultät verankert.

Im Sommersemester 2020 wohnten 36,7 Prozent der befragten Studierenden bei ihren Eltern, 22,9 Prozent in einer Wohngemeinschaft, 19,2 Prozent allein sowie 19 Prozent mit ihren Partnerinnen bzw. Partnern zusammen (sonstige Wohnformen: 2,2 %). Ein knappes Viertel (22,3 %) berichtete Einschränkungen im Internetzugang. Neben den außergewöhnlichen Belastungen durch die digitale Lehre und die Kontakteinschränkungen waren 61,8 Prozent durch einen Nebenjob, 38,3 Prozent durch Care-Aufgaben (z. B. Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen), 13,4 Prozent durch eine körperliche Krankheit (z. B. Morbus Crohn) oder psychische Störung (z. B. Depression, Angst) und 13,7 Prozent durch finanziell bedingte Existenzangst zusätzlich belastet (Sonstiges: 9,5 %). In einem Viertel der Fälle lag eine Mehrfachbelastung vor. Lediglich 26,2 Prozent der Studierenden waren nicht anderweitig belastet.

2.2 Instrumente

Zur Erfassung der Resilienz kam die deutsche Übersetzung der Brief Resilience Scale (BRS; Kunzler et al. 2018; sechs Items; fünfstufiges Antwortformat; Cronbach's $\alpha = .87$; Beispielitem: „Es fällt mir schwer, stressige Situationen durchzustehen.") zum Einsatz. Die akademische Selbstwirksamkeit wurde erfasst mit der deutschen Version der Academic Control Scale (PAC; Respondek et al. 2017; sechs Items; fünfstufiges Antwortformat; Cronbach's $\alpha = .84$; Beispielitem: „Ich sehe mich selber als hauptverantwortlich für meine Leistungen im Studium.").

Für die Charakterisierung des Studierens im ersten Corona-Semester gaben die Studierenden die Anzahl der geplanten und der tatsächlich besuchten Veranstal-

tungen an und schätzten ihr durchschnittliches wöchentliches Arbeitspensum in Stunden inklusive Vor- und Nachbereitung ein. Ihre Zufriedenheit mit der digitalen Lehre im ersten Corona-Semester schätzten die Studierenden auf einem Item mit „1 = sehr unzufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“ ein. Außerdem benoteten sie die digitale Lehre anhand der Schulnoten und gaben die Anzahl von positiven sowie negativen Kursen an. Der Vergleich des ersten Corona-Semesters mit dem zuletzt besuchten Präsenzsemester wurde anhand der Abfrage von fünf Aspekten umgesetzt. Die Studierenden schätzten erstens die Kontaktmöglichkeiten zu Dozierenden sowie zu Kommilitoninnen und Kommilitonen (getrennte Items) und, zweitens, ihr eigenes Verständnis der Inhalte auf einer dreistufigen Skala von „1 = schlechter“ bis „3 = besser“ ein. Drittens schätzten sie ihr Arbeitspensum auf einer fünfstufigen Skala von „1 = viel mehr Arbeit“ bis „5 = viel weniger Arbeit“ ein. Viertens erfolgte die Einschätzung des eigenen Lernprozesses durch die Frage „…fiel mir das Lernen im aktuellen Semester…“ mit einem vierstufigen Antwortformat von „1 = schwerer“ bis „4 = leichter“. Fünftens erfolgte die Erfassung der Zufriedenheit durch ein dreistufiges Antwortformat von „1 = weniger zufrieden“ bis „3 = stärker zufrieden“. Zudem wurden mit jeweils einem Item die negativen Konsequenzen des Corona-Semesters, d. h. Stress, körperliche Beschwerden, Einsamkeit und Zweifel am Studium, auf einer fünfstufigen Zustimmungsskala erfasst. Darüber hinaus ordneten sich die Studierenden einer dieser vier Kategorien zu „Ich fühle mich durch das Onlinesemester nicht ausgelastet/ausgelastet/belastet/überlastet“.

2.3 Durchführung

Die Studie fand in den letzten Vorlesungswochen des Sommersemesters 2020 als Onlinebefragung statt. Die Studierenden wurden per Mail über ihre Lehrenden und über die Fachschaften sowie über unterschiedliche Social-Media-Kanäle der Universität zu der Befragung eingeladen. Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Zu Beginn wurden die teilnehmenden Studierenden umfassend aufgeklärt und gaben ihre schriftliche Einwilligung zur Teilnahme und der Speicherung der Daten.

2.4 Statistische Analysen

Für alle statistischen Analysen wurde das Statistikprogramm SPSS Version 27 eingesetzt. Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde mit der Gesamtstichprobe gerechnet. Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach der Rolle von Resilienz und akademischer Selbstwirksamkeit für das Erleben des ersten Corona-Semesters wurde die Stichprobe mittels Mediansplits ($Median_{BRS} = 3.16$; $Median_{PAC} = 3.17$) in eine Gruppe der resilienten ($N = 486$) und eine Gruppe der nicht resilienten Studierenden ($N = 388$) sowie in eine Gruppe der akademisch selbstwirksamen ($N = 457$) und der akademisch nicht selbstwirksamen Studierenden ($N = 417$) geteilt. Daraus ergaben sich vier Gruppen: die weder resilienten noch akademisch selbstwirksamen (Gruppe 1; $N = 170$), die nicht resilienten, aber akademisch selbstwirksamen (Gruppe 2; $N = 153$), die resilienten, aber nicht akademisch selbstwirksamen (Gruppe 3; $N = 162$) sowie die resilienten und akademisch selbstwirksamen Stu-

dierenden (Gruppe 4; $N = 247$). Die Abweichungen der Gruppengrößen im Vergleich zur Gesamtstichprobe ergeben sich aus dem listenweisen Fallausschluss von fehlenden Werten in der Variable Arbeitspensum. Aus prozentualer Sicht sind die Gruppen jedoch gleich groß wie die Gruppen in der Gesamtstichprobe. Diese vier Gruppen wurden mittels einer multivariaten Varianzanalyse in Hinblick auf die oben beschriebenen Variablen verglichen.

3 Ergebnisse

3.1 Wie wurde das erste Corona-Semester erlebt?

Tabelle 1 gibt einen detaillierten Überblick über die deskriptiven Statistiken, die im Text aufgegriffen und in manchen Aspekten durch Prozentangaben ergänzt werden. Im Durchschnitt besuchten die Studierenden ca. eine Veranstaltung weniger als geplant. Die Angaben zum wöchentlichen Arbeitspensum bilden eine große Bandbreite ab. Im Durchschnitt lag es bei 27 Stunden in der Woche ($SD = 12.44$), wobei die Mehrheit dieses Arbeitspensum als höher (41,2 %) und deutlich höher (37,4 %) im Vergleich zum zuletzt besuchten Präsenzsemester einschätzten (gleich hoch: 14,4 %; weniger: 5,8 %; deutlich weniger: 1,1 %). Die digitale Lehre im ersten Corona-Semester benoteten die Studierenden im Mittel mit der Note 2,78 und gaben an, damit teilweise zufrieden zu sein. Dabei überwiegt die Anzahl der als positiv eingeschätzten Kurse die der als negativ eingeschätzten. Im Vergleich zum zuletzt besuchten Präsenzsemester schätzte der Großteil der Studierenden die Möglichkeiten, um mit den Dozierenden in Kontakt zu treten, schlechter (45,2 %) oder genauso gut (44,7 %) ein, die Möglichkeiten, um mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen in Kontakt zu treten, jedoch schlechter (83 %) ein. Das Lernen fiel den Studierenden in der Mehrheit schwerer (35,4 %) bzw. etwas schwerer (39,9 %). Die Inhalte verstanden 48,7 Prozent genauso gut, 39 Prozent schlechter und 12,2 Prozent besser als im zuletzt besuchten Präsenzsemester. Dementsprechend waren sie größtenteils mit 62 Prozent weniger zufrieden mit dem Corona-Semester als mit dem zuletzt besuchten Präsenzsemester, wobei 25,2 Prozent genau so zufrieden und 12,8 Prozent sogar zufriedener waren. Die intensivsten negativen Konsequenzen des Corona-Semesters waren Stress und Einsamkeit. Deutlich weniger intensiv scheint sich das Corona-Semester auf die körperlichen Beschwerden und Zweifel am Studium ausgewirkt zu haben. In Hinblick auf die allgemeine Belastung durch das Corona-Semester gaben 24,7 Prozent der Studierenden an, dadurch überlastet zu sein, 41,2 Prozent bezeichneten sich als belastet. Demgegenüber stehen 29,7 Prozent der Studierenden, die sich ausgelastet und 4,3 Prozent, die sich nicht ausgelastet fühlen.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken (eigene Datenerhebung)

	M	*SD*	*Min*	*Max*
Resilienz (BRS)	3.16	0.82	1.00	5.00
Akademische Selbstwirksamkeit (PAC)	3.85	0.76	1.00	5.00
Studieren im ersten Corona-Semester				
Arbeitspensum	27.06	12.44	1.00	48.00
Anzahl geplanter Veranstaltungen	7.61	3.36	0.00	25.00
Anzahl tatsächlich belegter Veranstaltungen	6.81	3.22	0.00	17.00
Diskrepanz zw. Anzahl geplanter und tatsächlich belegter Veranstaltungen	0.79	1.71	-6.00	10.00
Zufriedenheit mit der digitalen Lehre	3.05	0.98	1.00	5.00
Benotung der digitalen Lehre	2.78	0.96	1.00	6.00
Anzahl positiver Kurse	4.06	2.51	0.00	17.00
Anzahl negativer Kurse	2.76	2.08	0.00	11.00
Vergleich des ersten Corona-Semesters mit dem zuletzt erlebten Präsenzsemester				
Arbeitspensum	1.92	0.92	1.00	5.00
Kontaktmöglichkeiten Dozent:innen	1.65	0.66	1.00	3.00
Kontaktmöglichkeiten Kommiliton:innen	1.19	0.45	1.00	3.00
Eigener Lernprozess	1.96	0.90	1.00	4.00
Verständnis der Inhalte	1.73	0.66	1.00	3.00
Zufriedenheit mit der Lehre	1.51	0.71	1.00	3.00
Konsequenzen des Corona-Semesters	2.96	1.03	1.00	5.00
Stress	3.70	1.30	1.00	5.00
Körperliche Beschwerden	2.48	1.36	1.00	5.00
Einsamkeit	3.36	1.34	1.00	5.00
Zweifel am Studium	2.29	1.37	1.00	5.00

Anmerkung: Arbeitspensum = durchschnittliches wöchentliches Arbeitspensum für alle belegten Veranstaltungen samt Vor- und Nachbearbeitung (Angabe in Stunden)

3.2 Inwiefern beeinflussen Resilienz und akademische Selbstwirksamkeit, wie das Corona-Semester erlebt wurde?

Der Durchschnitt der Studierenden lag fast auf dem theoretischen Mittel der Resilienzskala. Im Mittel schätzten sie sich als selbstwirksam ein (vgl. Tab. 1). Männliche Studierende ($M = 3.39$; $SD = 0.83$) wiesen höhere Resilienzwerte auf als weibliche Stu-

dierende ($M = 3.09$; $SD = 0.81$), F [2, 871] = 10.32, $p < .01$, $d = .37$. Im Fall der akademischen Selbstwirksamkeit gab es jedoch keine signifikanten Geschlechterunterschiede (männlich: $M = 3.91$; $SD = .81$; weiblich: $M = 3.83$; $SD = .74$). Sowohl die BRS zur Erfassung der Resilienz als auch die PAC zur Erfassung der akademischen Selbstwirksamkeit korrelierten weder signifikant mit dem Alter noch mit der Anzahl an Fach- und Hochschulsemestern, sodass Alters- und Studiumserfahrungsunterschiede ausgeschlossen werden können. Die Korrelation der beiden Skalen entspricht mit $r = .23$, $p < .01$ einem kleinen Effekt (vgl. Cohen 1988).

Von den Studierenden waren 25 Prozent weder resilient noch selbstwirksam (Gruppe 1). In die Gruppe der selbstwirksamen, aber nicht resilienten (Gruppe 2) fielen 19 Prozent, während 23 Prozent in die Gruppe der resilienten aber nicht selbstwirksamen Studierenden (Gruppe3) fielen. Mit 33 Prozent war die Gruppe der sowohl resilienten als auch selbstwirksamen Studierenden am größten (Gruppe 4). Dieser Trend spiegelt sich auch innerhalb der Geschlechter wider. Von allen männlichen Teilnehmern fielen 18 Prozent in Gruppe 1, 15 Prozent in Gruppe 2, 26 Prozent in Gruppe 3 und 41 Prozent in Gruppe 4. Von den Teilnehmerinnen fielen 27 Prozent in Gruppe 1, 21 Prozent in Gruppe 2, 22 Prozent in Gruppe 3 und 31 Prozent in Gruppe 4. In beiden Teilstichproben war die Gruppe 4 demnach am stärksten besetzt und die Gruppe 2 am wenigsten stark besetzt.

Der multivariate Vergleich der vier Gruppen in Hinblick auf die Variablen war mit F (48, 2559) = 3.75, $p < .01$ signifikant (nach Pillai Spur) und entsprach einem mittleren Effekt (partielles eta$^2 = .06$; Cohen 1988). Die Anzahl der Studierenden, die Mittelwerte sowie Standardabweichungen der Variablen für die vier Gruppen und die Ergebnisse der univariaten Tests für die einzelnen Variablen werden in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Erleben des ersten Corona-Semesters: Vier Gruppen von Studierenden im Vergleich (eigene Datenerhebung)

	Gruppe 1 weder resilient noch akademisch selbstwirksam ($N = 170$)		Gruppe 2 nicht resilient, akademisch selbstwirksam ($N = 153$)		Gruppe 3 resilient, nicht akademisch selbstwirksam ($N = 162$)		Gruppe 4 resilient und akademisch selbstwirksam ($N = 247$)		univariate Tests (Bonfferoni) sind signifikant für diese Vergleiche ($p < .05$)
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	
Studieren im ersten Corona-Semester									
Arbeitspensum	26.57	13.02	26.97	12.20	28.75	12.05	26.36	12.45	
Diskrepanz zw. Anzahl geplanter und tatsächlich belegter Veranstaltungen	1.26	1.90	1.04	1.82	0.60	1.74	0.45	1.40	G1 und G4; G1 und G3; G2 und G4
Zufriedenheit mit der digitalen Lehre	2.91	0.96	3.10	0.93	3.07	1.02	3.22	1.00	G1 und G4
Benotung der digitalen Lehre	3.02	0.91	2.60	0.90	2.81	0.97	2.56	0.95	G1 und G4; G1 und G2
Anzahl positiver Kurse	3.37	2.17	4.05	2.17	3.97	2.58	4.24	2.54	G1 und G4
Anzahl negativer Kurse	2.98	2.04	2.50	1.94	3.01	2.26	2.15	1.90	G1 und G4; G1 und G3
Vergleich des ersten Corona-Semesters mit dem zuletzt erlebten Präsenzsemester									
Arbeitspensum	1.83	0.84	2.04	0.97	1.91	0.90	2.19	1.00	G1 und G4; G3 und G4
Kontaktmöglichkeiten Dozent:innen	1.63	0.65	1.65	0.66	1.62	0.66	1.69	0.65	
Kontaktmöglichkeiten Kommiliton:innen	1.23	0.50	1.15	0.41	1.22	0.50	1.17	0.39	
Lernprozess	1.79	0.82	1.93	0.91	2.05	0.98	2.16	0.86	G1 und G4; G3 und G4
Verständnis der Inhalte	1.56	0.62	1.78	0.68	1.74	0.72	1.85	0.63	G1 und G4; G1 und G2
Zufriedenheit mit der Lehre	1.41	0.68	1.51	0.72	1.50	0.72	1.64	0.74	G1 und G4
Negative Konsequenzen des Corona-Semesters									
Stress	4.05	1.16	3.66	1.32	3.56	1.29	3.28	1.36	G1 und G4; G1 und G3; G1 und G2; G2 und G4
Körperliche Beschwerden	2.81	1.33	2.35	1.29	2.31	1.30	2.06	1.24	G1 und G4; G1 und G3; G1 und G2
Einsamkeit	3.78	1.30	3.39	1.32	3.20	1.37	3.08	1.28	G1 und G4; G1 und G3; G1 und G2
Zweifel am Studium	2.85	1.41	2.26	1.27	2.20	1.36	1.80	1.16	G1 und G4; G1 und G3; G1 und G2; G2 und G4; G3 und G4

Anmerkung: Arbeitspensum = durchschnittliches wöchentliches Arbeitspensum für alle belegten Veranstaltungen samt Vor- und Nachbearbeitung (Angabe in Stunden)

In der selbst eingeschätzten Höhe des Arbeitspensums unterschieden sich die vier Gruppen nicht signifikant voneinander, jedoch in der Einschätzung des Arbeitspensums im Vergleich zum zuletzt erlebten Präsenzsemester. Ausschlaggebend dafür, ob das Arbeitspensum im Corona-Semester als dem Arbeitspensum in einem Präsenzsemester eher ähnlich eingeschätzt wird, scheint dabei eher die akademische Selbstwirksamkeit als die Resilienz zu sein. Dahingegen scheint die Resilienz ausschlaggebend dafür zu sein, ob die Studierenden im Corona-Semester so viele Veranstaltungen wie geplant absolviert haben. Studierende, die sowohl resilient als auch selbstwirksam waren, waren mit der digitalen Lehre zufriedener, benoteten diese besser und besuchten ihrer Meinung nach mehr positive und weniger negative Kurse im Corona-Semester als Studierende, die weder resilient noch selbstwirksam waren. In dieser Gruppe fiel auch der Vergleich des Corona-Semesters mit dem zuletzt erlebten Präsenzsemester in Hinblick auf den eigenen Lernprozess, das Verständnis der Inhalte sowie die Zufriedenheit positiver aus als in der Gruppe derjenigen Studierenden, die weder resilient noch selbstwirksam waren. Im Fall des Lernprozesses und des Verständnisses der Inhalte scheint hier insbesondere die Selbstwirksamkeit eine Rolle zu spielen. Keine Unterschiede zwischen den Gruppen zeigten sich für die Einschätzungen der Kontaktmöglichkeiten mit Dozierenden und Kommilitoninnen und Kommilitonen im Vergleich zum zuletzt erlebten Präsenzsemester. Im Vergleich zu den weder resilienten noch akademisch selbstwirksamen Studierenden berichteten Studierende, die entweder resilient oder selbstwirksam (oder beides) waren, weniger Stress, körperliche Beschwerden, Einsamkeit und Zweifel am Studium aufgrund des Corona-Semesters. Die Resilienz scheint dabei insbesondere für die Intensität des durch das Corona-Semester verursachten Stresses eine Rolle zu spielen.

4 Diskussion

4.1 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Dieser Beitrag ging der Frage nach, wie Studierende das erste Corona-Semester erlebt haben und welche Rolle die beiden personalen Ressourcen Resilienz und Selbstwirksamkeit für dieses Erleben spielten. Er gliedert sich somit in bestehende Forschung zum Corona-Semester ein (z. B. Hahn, Kuhlee & Porsch 2021) und ergänzt diese um interessante Befunde. Für die Beantwortung dieser Frage lagen Daten von 874 Studierenden zur selbst eingeschätzten Resilienz, akademischen Selbstwirksamkeit sowie zu unterschiedlichen Aspekten des Studierens im Corona-Semester und der Belastung vor. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Studierenden weniger zufrieden mit dem Corona-Semester als mit dem zuletzt besuchten Präsenzsemester war. Ausschlaggebend für diese Unzufriedenheit scheint insbesondere zu sein, dass das Arbeitspensum als höher erlebt wurde, ihnen das Lernen schwerer fiel und die Kontaktmöglichkeiten zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen deutlich schlechter waren. Die digitale Lehre war für sie befriedigend, was sich auch darin zeigt, dass mehr als die Hälfte der Studierenden die Inhalte genauso gut

oder besser verstanden hat als in dem zuletzt besuchten Präsenzsemester. Etwas über 10 Prozent der Studierenden scheinen sogar von der Situation profitiert zu haben, indem sie zufriedener mit der Lehre waren und auch die Inhalte besser verstanden. Stress und Einsamkeit waren die intensivsten negativen Konsequenzen des Corona-Semesters. Interessanterweise stehen den ca. zwei Dritteln der Studierenden, die sich durch das Semester belastet oder überlastet fühlten, ein Drittel gegenüber, welches die neue Situation als nicht belastend erlebte.

Ein Blick auf die personalen Ressourcen der Resilienz und der Selbstwirksamkeit kann die Frage beantworten, was die Gruppe derjenigen Studierenden ausmacht, für die das Corona-Semester weniger belastend war, die insgesamt gut mit der digitalen Lehre klarkamen und die die negativen Konsequenzen dieser neuen Situation weniger intensiv wahrnahmen. Es zeigt sich, dass die Gruppe derjenigen Studierenden, die sowohl resilient als auch selbstwirksam sind, die neue Situation deutlich besser meisterte als diejenigen Studierenden, die weder resilient noch selbstwirksam sind. Durch eine Hinzunahme auch der Gruppen von Studierenden, die entweder resilient, aber nicht akademisch selbstwirksam sind oder zwar nicht akademisch selbstwirksam, aber resilient sind, zeigt sich, dass die Resilienz dabei insbesondere dafür relevant ist, dass die Studierenden ihre eigenen Pläne auch unter geänderten Bedingungen umsetzten und diese neuen Bedingungen als weniger stressig empfanden. Die akademische Selbstwirksamkeit wiederum unterstützte die Studierenden dabei konkret beim Lernen. Sie war ausschlaggebend dafür, dass sie das Arbeitspensum, den Lernprozess und das Verständnis der Inhalte ähnlich dem zuletzt besuchten Präsenzsemester erlebten, obwohl sich die Anforderungen an die Selbstregulation beim Lernen durch die neue Situation deutlich erhöht hatten. Passend zum Verständnis der Konstrukte war die Resilienz demnach bedeutsam dafür, dass die Studierenden trotz der widrigen Umstände des Corona-Semesters funktional mit dem dadurch entstandenen Stress umgingen, während die akademische Selbstwirksamkeit sie konkret dabei unterstützte, die neue Situation des Lernens zu kontrollieren und zu bewältigen. Es ist daher anzunehmen, dass die Resilienz gerade in umfassenderen Krisensituationen gesellschaftlicher (z. B. Pandemie) oder persönlicher Natur (z. B. Tod eines Angehörigen) eine wichtige personale Ressource für Studierende darstellt, während die akademische Selbstwirksamkeit in den herausfordernden Situationen des Lernens eine wichtige personale Ressource ist. Überspitzt formuliert ließe sich festhalten, dass eine Kombination der beiden personalen Ressourcen immer dann nötig ist, wenn zu den Herausforderungen des Studiums weitere potenziell überfordernde Lebensereignisse kommen. Dahingegen können Studierende in für sie „ruhigen“ Zeiten mit der akademischen Selbstwirksamkeit allein das Studium bewältigen. Beunruhigend ist, dass ein Viertel der Studierenden sich als weder resilient noch akademisch selbstwirksam einschätzt und sich demnach nicht erfolgreich an die neue Situation des Corona-Semesters anpassen konnte.

4.2 Förderung der Resilienz und der akademischen Selbstwirksamkeit von Studierenden

Die in den Ergebnissen gezeigte Bedeutsamkeit der Resilienz sowie der akademischen Selbstwirksamkeit bringt die Frage auf, auf welchen Ebenen diese beiden personalen Ressourcen im universitären Kontext gefördert werden können (für eine ausführliche Auseinandersetzung siehe Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung 2020). Dabei kann Förderung sowohl auf überfachlichen als auch fachlichen Ebenen stattfinden.

Die überfachliche Ebene beinhaltet die Förderung primär über Angebote zentraler Studienberatungen und anderer zentraler Institutionen und Projekte an Hochschulen. Entsprechende Bausteine zur Stärkung von Resilienz sowie Selbstwirksamkeit sind hier häufig in Angeboten wie Vorträgen oder Workshops zu finden. Weiterhin bietet ein Großteil Zentraler Studienberatungen Einzelberatungen an, in denen die Themen Resilienz und akademische Selbstwirksamkeit eine Rolle spielen können. Meist werden diese Arten von Förderung nicht evaluiert oder jedenfalls werden die Evaluationen nur selten publiziert. Metaanalytisch zeigt sich, dass Interventionen zur Förderung von Resilienz durchaus positive Effekte aufweisen, jedoch sind die Interventionsstudien mit einigen methodischen Problemen verbunden (Liu et al. 2020).

Vereinzelt finden sich auch Angebote in der Lehre wieder. So boten sowohl die Evangelische Hochschule Freiburg (Tietjen, Obst & Kötter 2020) als auch die Universität Lübeck (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021) Seminare mit dem Ziel der Förderung von Resilienz und Gesundheit an. Eine direkte Förderung von Resilienz und Selbstwirksamkeit im Rahmen fachlicher Lehre findet bisher nur selten statt. Jedenfalls finden sich hierzu keine nennenswerten Berichte. Hier steht die Frage im Raum, welche Rolle die Förderung der Resilienz und akademischen Selbstwirksamkeit in der fachlichen Lehre einnehmen sollte: Sollte die fachliche Lehre über eigene Bausteine der Förderung verfügen oder sollte eine stärkere Verknüpfung fachlicher und überfachlicher Angebote angestrebt werden?

Sollten Studierende an den jeweiligen Hochschulen nicht fündig werden, stehen mittlerweile unterschiedliche Online-Tools zur Verfügung, um an ihrer Resilienz und Selbstwirksamkeit zu arbeiten. Ein Beispiel ist die Plattform *StudiCare*[1]. Im Modul Resilienz können sich Studierende mit verschiedenen Aspekten der Resilienz beschäftigen und selbstständig entscheiden, wann und an welchen Aspekten sie arbeiten möchten. Daneben bestehen auch spezifische Angebote wie das BRiTE-Programm[2], welches sich an angehende Lehrkräfte richtet. Mit „Fit fürs Klassenzimmer“ (Görich 2019) liegt dieses Programm auch in einer deutschsprachigen Version vor.

4.3 Grenzen und Ausblick

Unsere Schlussfolgerungen sind vor dem Hintergrund der Grenzen der durchgeführten Onlinebefragung und deren Auswertung einzuordnen. So hätte eine differen-

1 Die Plattform Studicare wurde durch ein internationales und interdisziplinäres Team von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entwickelt (vgl. online unter www.studicare.com/resilienz-trainig).

2 Vgl. online unter www.brite.edu.au (Mansfield, C. (2020)

zierte Erfassung der Konsequenzen des Corona-Semesters auf die Leistung und das Wohlbefinden der Studierenden zu einem umfassenderen Ergebnisbild geführt. Zum Beispiel liegen die Ergebnisse der im Corona-Semester abgelegten Prüfungen nicht vor. Die negativen Konsequenzen Stress, körperliche Beschwerden, Einsamkeit und Zweifel am Studium wurden zudem nur mit einem Item erfasst. Ausgehend von unserem Befund, dass es Studierende gab, die durchaus von den geänderten Bedingungen im Studium profitiert haben, wäre auch eine Abfrage von positiven Konsequenzen (z. B. Vereinbarkeit von Studium und Familie, Motivation) sinnvoll gewesen. In der Auswertung haben wir trotz des Unterschieds in der Resilienz zwischen Männern und Frauen das Geschlecht nicht als Kontrollvariable aufgenommen. Dies scheint uns vor dem Hintergrund, dass sich dieser Unterschied nicht in der akademischen Selbstwirksamkeit zeigte, und der fehlenden praktischen Relevanz der dadurch erzeugten Ergebnisse jedoch durchaus gerechtfertigt. In der Varianzanalyse liegt nicht im Falle aller univariaten Vergleiche Varianzhomogenität vor. Dementsprechend ist die gewählte Kenngröße, Pillai-Spur, nicht robust (Stevens 2001). Zukünftige Untersuchungen sollten daher die Ergebnisse zunächst replizieren, bevor sie darauf aufbauen. Daran anschließend scheint die Exploration der vier Gruppen in Hinblick auf Kompetenz- und Belastungsfaktoren sowie deren Entwicklung in den vier Gruppen indiziert. Zukünftige Studien sollten zudem untersuchen, wie sich das Belastungserleben der Studierenden nach dem Rückgang in die neue Normalität verändert und wie dieses sich in den vier Gruppen entwickelt.

Literatur

Adam-Gutsch, D., Paschel, F., Ophardt, D. et al. (2021): *Studieren im Corona-Online-Semester.* Berlin: Technische Universität Berlin. doi: http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-11343

Bacchi, S. & Licinio, J. (2017): Resilience and psychological distress in psychology and medical students. *Academic Psychiatry: The Journal of the American Association of Directors of Psychiatric Residency Training and the Association for Academic Psychiatry*, 41(2), 185–188.

Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M. C. et al. (2019): Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences, 72,* 39–48. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.004

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.) (2020): Resilienz im Hochschulkontext. *Beiträge zur Hochschulforschung,* 42.

Bingöl, T. Y., Batık, M. V., Hoşoğlu, R. et al. (2018): Psychological resilience and positivity as predictors of self-efficacy. *Asian Journal of Education and Training,* 5(1), 63–69. doi: https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.63.69

Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

de la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M. et al. (2017): Linear Relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology,* 8, 1039. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.0103

Eljabri, M. & Reeves, E. (2018): *To explore the role of perceived academic control, resilience and mindfulness on psychological well-being of university students.* Unpublished manuscript. Manchester: Manchester Metropolitan University. Online: https://e-space.mmu.ac.uk/621719/

Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013): Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist,* 18(1), 12–23. doi: https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Görich, K. (2019): *Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende.* Dissertation, Universität Osnabrück. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R. (2021): Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen,* 221–237. Münster: Waxmann.

Hall, N. C., Chipperfield, J. G., Perry, R. P. et al. (2006): Primary and secondary control in academic development: Gender-specific implications for stress and health in college students. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal,* 19(2), 189–10. doi: https://doi.org/10.1080/10615800600581168

Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A. T. et al. (2016): *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung.* Berlin: AOK-Bundesverband.

Hernández, A. L., González Escobar, S. G., González Arratia López Fuentes, N. I. & Barcelata Eguirte, B. E. (2019): Stress, self-efficacy, academic achievement and resilience in emerging adults. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 17, 129–148. doi: https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2226

Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R. T. & Datzer, D. (2020): Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. *Beiträge zur Hochschulforschung,* 42(1–2), 10–34.

Joo, Y., Joung, S. & Sim, W. (2011): Structural relationships among internal locus of control, institutional support, flow, and learner persistence in cyber universities. *Computers in Human Behavior.,* 27, 714–722. doi: https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.007

Klug, K. & Meister, S. (2020): Study@ CoronaTimes: Wie Studierende das Corona-Semester bewerten. *Die neue Hochschule,* (6) 2020, 20–23.

Konaszewski, K., Kolemba, M. & Niesiobędzka, M. (2021): Resilience, sense of coherence, and self-efficacy as predictors of stress coping style among university students. *Current Psychology,* 40, 4052–4062. doi: https://doi.org/10.1007/s12144-019-00363-1

Kunzler, A. M., Chmitorz, A., Bagusat, C. et al. (2018): Construct validity and population-based norms of the German Brief Resilience Scale (BRS). *European Journal of Health Psychology,* 25(3), 107–117. doi: http://dx.doi.org/10.1027/2512-8442/a000016

Liu, J. J., Ein, N., Gervasio, J. et al. (2020): Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 101919. doi: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101919

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L. et al. (2020): Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *DZHW Brief*, 5, 2020.

McGillivray, C. J. & Pidgeon, A. M. (2015): Resilience attributes among university students: A comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(5). Online: https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5174

Meißelbach, C. & Bochmann, C. (2020): *Wir können hier alle nur dazulernen. Studierendenbefragung zur digitalen Lehre in Zeiten der Corona Krise*. Technische Universität Dresden. Online: https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/polsys/ressourcen/dateien/forschung/umfrage-digitale-lehre/Meisselbach-Bochmann-2020-Studierendenbefragung-Digitale-Lehre.pdf (Zugriff am 21.01.2022).

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P. et al. (2004): Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal,* 17(3), 287–316. doi: https://doi.org/10.1080/10615800412331303847

Perry, R. P., Hall, N. C. & Ruthig, J. C. (2007): Perceived (academic) control and scholastic attainment in college students. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective,* 477–551. New York: Springer.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. et al. (2001): Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology,* 93, 776–789. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. et al. (2005): Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education,* 46, 535–569. doi: https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4

Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P. et al. (2014): Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 14–22. doi: https://doi.org/10.4236/jss.2014.211003

Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. et al. (2017): Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology,* 8, 243. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021): Einführung: Das Konzept der Resilienz in verschiedenen Lebensabschnitten. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen*, 1–23. Wiesbaden: Springer.

Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H. et al. (2009): Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students’ psychological health. *Social Psychology of Education: An International Journal,* 12(2), 233–249. doi: https://doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6

Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T. et al. (2005): Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie,* 53(1), 16–39.
Stevens, J. P. (2001): *Applied multivariate statistics for the social sciences,* (4th Ed.) Washington, DC: Psychology Press.
Tietjen, A. K., Obst, K. U. & Kötter, T. (2020): Mind-Body-Medizin zur Resilienzförderung im Studium – Qualitative und quantitative Evaluation eines fakultativen Lehrangebots. *Beiträge zur Hochschulforschung,* 162–176.
Weiß, M., Hartmann S. & Högl M. (2018): Resilienz als Trendkonzept. Über die Diffusion von Resilienz in Gesellschaft und Wissenschaft. In M. Karidi, M. Schneider & R. Gutwald (Hrsg.), *Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation,* 13–32. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19222-8_2
You, J. W. & Kang, M. (2014): The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education,* 77, 125–133. doi: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.018
Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, A. (2021): Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen. *DZHW Brief,* 2, 2021.

Tabellenverzeichnis

Lernen unter Pandemiebedingungen – Grenzen des distance learning?

Matthias Vonken, Sabrina Kupka, Marianne Pforr

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht anhand einer qualitativen Studie bei Studierenden im Jahr 2020, wie sich durch den plötzlichen Wechsel von Präsenz- zu Distanzunterricht das Lernen aus der Sicht der Studierenden verändert hat. Er reflektiert dabei die empirischen Ergebnisse vor einem phänomenologischen Verständnis der Zusammenhänge von Lernen und Raum. Damit wird gezeigt, dass distance learning einiger Voraussetzungen bedarf, um für die Lernenden eine vergleichbare Lernerfahrung zu ermöglichen wie Präsenzlernen.

Schlagworte: distance learning, Phänomenologie, Raum, Lebenswelt

This article uses a qualitative study with students in 2020 to examine how learning has changed from the students' perspective due to the sudden change from face-to-face to distance learning. It reflects the empirical results against a phenomenological understanding of the connections between learning and space. In this way, it is shown that distance learning requires some preconditions in order to enable a learning experience for the learners which is comparable to face-to-face learning.

Keywords: distance learning, phenomenology, space, lifeworld

1 Einführung

Die im Jahr 2020 einsetzende Pandemie hat zu zahlreichen Verwerfungen in allen gesellschaftlichen Bereichen geführt, bedingt vor allem durch den Umstand, dass innerhalb sehr kurzer Zeit weite Teile des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens zeitweise nahezu stillstanden. Dazu gehörte auch der Bildungssektor insgesamt. Seit Beginn der Pandemie fand dort kaum je das statt, was man unter „regulärem Lehren und Lernen“ verstehen könnte. Gemeinhin ist damit gemeint, dass in der weit überwiegenden Mehrzahl Unterricht in einem sozialen Miteinander stattfindet, was auch mit der physischen Anwesenheit der beteiligten Lehrenden und Lernenden einhergeht. Der Umstand, dass die Strategie gefahren wurde, möglichst wenig physischen Kontakt zwischen Menschen zuzulassen, führte im Bildungssektor zu der Notwendigkeit eines sprunghaften Anstiegs von Fernunterricht resp. distance learning

(Picciano 2001). Für fast alle Bildungsbereiche bedeutete das einen radikalen Wandel des Gewohnten, der naturgemäß mit einer Reihe technischer, organisatorischer und qualifikatorischer Probleme – Letzteres zumeist aufseiten der Lehrkräfte – einherging und wohl auch noch geht. Die Bildungswissenschaften haben die Probleme recht zügig aufgegriffen und die Folgen bspw. für den Ausbildungsstellenmarkt und die Betriebe, aber auch für Schulen untersucht (z. B. Buschfeld et al. 2020; Fickermann & Edelstein 2021; Watkins & Marsick 2021).

Im vorliegenden Beitrag soll es nicht um diese Rahmenprobleme gehen, sondern wir werden versuchen, aus der Perspektive der Lernenden einen Blick auf die Veränderungen im Lernen und damit verbundene Schwierigkeiten zu werfen. Ziel ist es, mithilfe einer kleinen explorativen Studie Problemfelder zu skizzieren und Hinweise für theoretische Erklärungsmuster zu geben, warum der Wechsel aus der Präsenz hin zum Fernunterricht auch trotz der digitalen Möglichkeiten für Verwerfungen gesorgt hat und inwiefern zu erwarten ist, ob sich diese beheben lassen. Hierfür wurden im Rahmen einer Interviewstudie Studierende der Universität Erfurt im Frühjahr 2020 dazu befragt, wie sich aus ihrer subjektiven Sicht ihr Lernen und Lernverhalten verändert hat. Auf theoretischer Ebene wird dann versucht, Erklärungsmuster für diese Veränderungen zu liefern, die Aufschluss über Möglichkeiten und Grenzen von distance learning in bestimmten Kontexten geben sollen.

2 Kontext

Schon seit vielen Jahren versucht insbesondere das Bundesbildungsministerium, die Digitalisierung in vielen Bereichen und vor allem auch im Bildungsbereich zu befördern, indem zahllose Projekte mit Bezug zu ebendieser Digitalisierung ausgeschrieben wurden. In Medien und Verlautbarungen wurde immer wieder eine Digitalisierung vieler Lebensbereiche sowohl als Notwendigkeit als auch als Chance propagiert. So betrachtet könnte man den radikalen Wechsel von realer Präsenz auf Onlinepräsenz, wie er durch die politischen Maßnahmen im Rahmen der Bekämpfung der Pandemie 2020/21 für weite Teile des Bildungs- und Arbeitslebens notwendig wurde, auch als Chance oder als Realitätstest dieser Bemühungen betrachten. Für den Bildungsbereich kann gesagt werden, dass es in der jüngeren Vergangenheit in Deutschland wohl keinen Zeitpunkt gegeben hat, an dem in derartiger Geschwindigkeit ein derart radikaler Umbruch für Lehr-Lern-Situationen zu konstatieren wäre.

Dass ein solcher Umbruch nicht friktionslos vonstattengeht, ist unmittelbar einsichtig. Die verschiedenen Bereiche des Bildungssystems reagierten darauf in einer Spannweite von „sehr zögerlich“ bis hin zu „unmittelbar“. Während in dieser Phase für längere Zeit noch zu beobachten war, dass Unterricht (von der Grundschule bis zur Universität) zumindest in Teilen durch eigenständig zu bearbeitende Arbeitsblätter und Wochenpläne ersetzt wurde, setzte sich erst allmählich in den meisten Segmenten die eine oder andere Form von Lernarrangements durch, die darauf basierten, dass Lernende und Lehrende die Möglichkeiten des auch synchronen Lernens über

das Internet nutzten. Bedingt wurde das sicherlich nicht nur vom Faktor Mensch und seiner Beharrungstendenz auf Gewohntem. Vielmehr offenbarten sich rasch Mängel im Vorhandensein und im Gebrauch der notwendigen Technik, bei Konzepten des distance learning etc. Auch scheint es so zu sein, dass zumindest anfangs mehrheitlich davon ausgegangen wurde, dass die Veränderungen nur von sehr kurzer Dauer sein würden, sodass eine vertiefte Beschäftigung mit anderen, neuen Formen des Unterrichtens und Lernens vielleicht als nicht lohnenswert erschien. Der weitere Verlauf der Pandemie strafte diese Annahme Lügen.

Vermutlich mit am weitesten fortgeschritten waren die Änderungen dann an den Hochschulen. Zum einen ist der Technisierungsgrad hier generell etwas höher als an Schulen. Zum Zweiten waren und sind zum Teil Lehrveranstaltungen mit hunderten Studierenden in einem Raum unter Pandemiebedingungen nicht vorstellbar oder zu rechtfertigen. Und zum Dritten wurden hier sehr schnell insbesondere vonseiten der Hochschulleitungen technische Möglichkeiten des distance learning in Form von Geräten und Software sowie zum Teil auch in Form von entsprechenden Schulungsmöglichkeiten geschaffen, sodass bereits im Frühjahr 2020 die Lehre online stattfinden konnte, sofern die Dozierenden sich darauf einließen.

Man sollte meinen, dass in einem derart innovativen Umfeld auch ein abrupter Übergang zu distance learning vergleichsweise leicht bewältigbar ist. Tatsächlich muss man das im Vergleich mit anderen Segmenten des Bildungssystems auch konstatieren. Allerdings zeigte sich auch eine Reihe von Problemen, die bei näherem Hinsehen sehr grundsätzlicher Natur zu sein scheinen und die Zukunftsfähigkeit des distance learning ein Stück weit infrage stellen. Um diese soll es hier im Weiteren gehen. Die hier diskutierten Problemlagen lassen sich dabei auf andere Bereiche des Bildungswesens vielleicht nicht umstandslos, aber doch tendenziell übertragen, handelt es sich doch um Aspekte, die eher im Wesen der Lernenden und in der Spezifizität der Lehr-Lern-Situation liegen als in der Konstruktion des Bildungswesens an sich. Es geht daher im Weiteren um die Forschungsfrage, wie sich aus der subjektiven Sicht von Lernenden – am Beispiel von Studierenden – ihr Lernen durch die abrupte Einführung von distance learning verändert hat.

3 Synchrones distance learning

Ausgangspunkt der hier gemachten Betrachtungen ist allein das synchrone distance learning. Andere Formen des e-learnings sollen hier nicht weiter betrachtet werden, da das distance learning zumindest in der Form des synchronen Unterrichts strukturell einige Ähnlichkeiten zum Lernen in Präsenz aufweist, insbesondere in Bezug auf Kommunikationsmöglichkeiten, Mitarbeit und Interaktion, während in anderen und insbesondere in asynchronen Formaten das eine geringere bis keine Rolle spielt.

Distance learning bezeichnet als Teil des e-learnings online stattfindende Lehrveranstaltungen (Lindemann-Matthies, Meyer & Paschke 2006, S. 1). Direkte Interaktionen ohne Medien zwischen Studierenden und Dozierenden an einem Ort finden in

diesem Kontext nicht statt. „E-learning“ hat sich gegenüber anderen Begriffen für das Lernen mithilfe der Nutzung von Computern in der Praxis und Wissenschaft durchgesetzt. E-learning bezieht sich als Oberbegriff auf multimediale Lehr- und Lernarrangements, während beim distance learning die räumliche Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden fokussiert wird. Unbeschadet der im Begriff inhärenten technischen Bezüge stellt dabei auch das distance learning eine subjektive Eigenleistung der Lernenden und Lehrenden dar. Diese steht in sozialen, kommunikativen, kooperativen und partizipativen Prozessen im Zusammenhang mit entsprechend geformten pädagogischen Verhältnissen (Arnold et al. 2018, S. 22). Zusammengefasst ist e-learning ein umfassender Begriff, der ein multimediales Lehr- und Lernarrangement bezeichnet, das auf einer elektronischen Informations- und Kommunikationstechnik basiert. Darin kann das Lernen einzeln oder in Gruppen stattfinden (Arnold et al. 2018, S. 22). Beim distance learning in synchroner Form als Teil des e-learnings werden (zumeist) mittels Videokonferenzsoftware interaktive Lehrveranstaltungen ermöglicht, bei welchen alle Akteure über Kamera, Mikrofon und Chatfunktion in einem direkten Kontakt zueinanderstehen und miteinander agieren können. Auch im distance learning sollten daher Kommunikation und das Fördern von sozialen Fertigkeiten möglich sein.

Allerdings geht die Anwendung von distance-learning-Ansätzen mit besonderen Herausforderungen an Lernende und Lehrende einher. Das betrifft auch das Erlernen des Umgangs mit neuen Technologien (Lattemann & Stieglitz 2012, S. 3). Es steht zu vermuten, dass Lernende ein hohes Maß an Selbstlern- und Zeitmanagementfähigkeiten benötigen, wenn die Potenziale der Ortsunabhängigkeit optimal genutzt werden sollen. Bereits am technischen Unvermögen kann der effektive Einsatz virtueller Räume scheitern. Auch die effektive Mediengestaltung kann eine Herausforderung darstellen, beispielsweise beim Präsentieren verschiedener Arbeitsergebnisse in virtuellen Räumen. Hierfür benötigen die Akteure ein Grundverständnis der Produktionsprozesse, der medientechnischen Zusammenhänge und insbesondere der interaktiven Programmgestaltung, um die Lerninhalte auszuwählen, inhaltlich aufzubereiten und den medialen Herstellungsprozess kooperativ zu unterstützen (Arnold et al. 2018, S. 57).

Gegenüber Präsenzunterricht weist distance learning außerdem ein paar Besonderheiten auf, die den Lernprozess betreffen. Zum einen ist dabei zu bemerken, dass – anders als in klassischen Settings – keine räumliche Trennung zwischen Lebens- (oder Arbeits-) und Lernort mehr stattfindet, zumindest wenn wir davon ausgehen, dass Schüler:innen und Studierende in aller Regel nicht über ein separates Arbeitszimmer verfügen. In Bezug auf das Lernen von der eigenen Wohnung aus wird so der Lernort in den Lebensort hereingeholt. Dabei ist vorstellbar, dass Lernende diese fehlende Trennung zwischen Lernen und Privatem als hinderlich feststellen. Möglich ist in diesem Zuge außerdem, dass der Aspekt der Aufmerksamkeit anders ausfällt, da dieser unter anderem von äußeren Faktoren abhängig ist. Betrachtet man Lernstiltheorien, so wäre auch zu fragen, inwieweit Online-Lernen den unterschiedlichen Lernstiltypen gerecht werden kann (Lindemann-Matthies, Meyer & Paschke 2006,

S. 2). So verändern sich bspw. durch das distance learning visuelle Gegebenheiten wie Räumlichkeiten, Präsentationstechniken und das Sehen von anderen. Auch verändern sich möglicherweise Diskussionen und unterschiedliche Formen der Mitgestaltung des Lernprozesses. Zwar erweitern sich Interaktionsmöglichkeiten durch die Möglichkeit der zusätzlichen Nutzung der Chatfunktion der meisten Tools. Es bleibt aber unklar, was das für das Lernen im Vergleich mit Präsenzveranstaltungen bedeutet. Wie Studierende diese Veränderungen reflektieren, zeigt der folgende Teil.

4 Zur Methodik der Untersuchung

Grundlage der Befragungen im vorliegenden Kontext ist ein Querschnittsdesign. Die Untersuchung beruht auf den Erfahrungen von Studierenden aus dem fortgeschrittenen Sommersemester 2020. Diese Erfahrungen werden mit dem Erleben der Seminare vor Ort des vorherigen Semesters verknüpft. Daraus konnten subjektiv direkte Vergleiche zwischen den Lernformen hergestellt und Veränderungen abgeleitet werden. Es wurden Teilnehmende verschiedener Hochschulen und Studiengänge für die Befragung akquiriert. An der Untersuchung nahmen zehn Bachelorstudierende – drei Männer und sieben Frauen – teil.

Die Untersuchung erfolgte als qualitative, halbstandardisierte, leitfadengestützte Interviews. Der Leitfaden ist in Leitthemen mit 13 dazugehörigen Hauptfragen und Unterfragen gegliedert. Die Hauptfragen galten dabei als vorab festgelegte Fragen, die jedem Teilnehmenden gestellt wurden, wohingegen die Unterfragen flexibel bei Bedarf gestellt wurden, um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten und mögliche Informationslücken zu füllen. Die Interviews wurden aufgrund der Pandemie via Skype mit Videoübertragung durchgeführt und beanspruchten einen Zeitrahmen von 16 bis 31 Minuten. Die Auswertung erfolgte rechnergestützt als qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung. Die Daten wurden anonymisiert, die im Weiteren präsentierten Namen der Interviewteilnehmenden sind fiktiv.

5 Von Lernorten und Lebensorten

> „Im Prinzip ist diese räumliche Trennung der größte Unterschied, woran noch ganz viele Sachen dranhängen.“ (Mia:22)

Lernprozesse in organisierten Strukturen sind meistens mit einem Ortswechsel verbunden, zumindest jedoch mit einem Wechsel aus dem persönlichen Umfeld in eine irgendwie geartete Lernumgebung. Auch Lernen am Arbeitsplatz bzw. in der beruflichen Bildung im Betrieb bedeutet, dass es mindestens zwei Sphären gibt, die voneinander getrennt sind: der persönliche Lebensort und ein Ort des Lernens. Dem Lernort bzw. der Lernumgebung wurde in der Erziehungswissenschaft bereits einige Aufmerksamkeit zuteil, sei es bei der Betrachtung der Lernatmosphäre (z. B. Pfrang &

Rauh 2017) oder auch im Kontext von situated learning (vgl. z. B. Billet 1994). Dabei werden zumeist Aspekte untersucht, die einen dezidierten Lernort betreffen, der von einem Lebensort different ist.

Beim synchronen distance learning vermischen sich jedoch Lernort und Lebensort. Die Lernsituation, deren Definition auch vom Lernort abhängt, ist also nur bedingt vergleichbar mit einer solchen in klassischen Settings. Die Studierenden wurden gefragt, inwiefern sich das aus subjektiver Sicht in ihrem Lernen widerspiegelt. Obwohl der Unterschied zunächst nebensächlich zu sein scheint, spielte er in den Antworten der Interviewten eine nicht unerhebliche Rolle und wurde dort auch problematisiert. Dabei lassen sich zwei Ausprägungen erkennen, die eine gewisse Ambivalenz aufzeigen: In einer positiven Sichtweise wird berichtet, dass durch distance learning die Möglichkeit besteht, unabhängig von Reisen, Zweitwohnungen, Anfahrtswegen etc. am Lernprozess teilzunehmen. So ist Anna bspw. ganz angetan von den neuen Möglichkeiten: „Aber ich finde dieses distance learning auch ganz gut, weil man wirklich von überall arbeiten kann. Man kann auch mal zu den Eltern fahren, oder wenn man ein Ferienhaus besitzen sollte, kann man dorthin mal fahren. Man ist nicht so an einen Ort gebunden und muss nicht immer da sein. Auch wenn es einem einmal schlechter geht, kann man theoretisch mal im Bett bleiben“ (Anna:65). Außerdem erleichtert es ihr potenziell die Kinderbetreuung: „Diese Ungebundenheit, dass man sich nicht an einen Ort festlegen muss, finde ich toll. Wenn man sich körperlich nicht so fit fühlt, dass man trotzdem teilnehmen kann, oder wenn man Kinder betreuen muss zuhause. Auch wenn das nicht einfach wird, wenn man nebenbei zwei Kinder betreut, aber es geht, dass man zuhört und daran teilnehmen kann. Das finde ich sehr wichtig und gut“ (75). Auch Max schätzt diese Form von Freiheit, sieht sie aber nicht als ausschlaggebend für seinen Lernprozess an: „Ich weiß nicht, ob das für mich so eine große Auswirkung hat, außer, dass ich zehn Minuten bevor das Seminar losgeht erst aufstehen muss und mich, übertrieben gesagt, in meinen Schlabberklamotten hinsetzen kann“ (Max:65). So ähnlich wiederholen sich die Äußerungen der meisten Interviewten.

Diese Ungebundenheit hat jedoch den Preis, dass es keinen separaten Ort mehr gibt, der zum Lernen aufgesucht wird und auch zum Lernen konzipiert ist. Das betrifft zum einen den Ortswechsel an sich, zum anderen die Lernatmosphäre. Ein Wechsel des Ortes bewirkt offenbar auch innerlich eine Umstellung, wie bspw. Laura berichtet: „Ich glaube es ist halt, man ist aufmerksamer, also man passt eher auf, weil man ja auch extra hinfahren muss und so“ (Laura:20). Sehr klar reflektiert das Niklas, wenn er erzählt: „Das Lernen vor Ort ist erst mal wahrscheinlich, da ich ja wirklich vor Ort bin, also einen Raumwechsel habe, bin ich auch in einem anderen Setting: ich habe halt das Setting Hochschule und Universität. Ich habe das Setting: ich kann mich weniger ablenken lassen von Medien oder von weiteren Aufgaben, die ich vielleicht im Kopf habe, ich bin vielleicht auch einfach präsenter, sage ich mal, also wirklich mehr im Jetzt dann“ (Niklas:16). Insbesondere der Punkt der Konzentration und der Ablenkung wird häufiger thematisiert und mit einer klaren Trennung der beiden Orte in Verbindung gebracht: „Dass auch keine äußeren Geräusche mich irgendwie

stören und ich auch das voneinander trennen kann, dass, wo ich zu Hause bin und da, wo ich zur Uni gehe, die beiden Sachen getrennt voneinander halten kann“ (Carolin:18). Das geht bis hin zu Äußerlichkeiten, die zunächst eher oberflächlich zu sein scheinen, bei genauerem Hinsehen jedoch zeigen, wie bewusst der Wechsel vom Lebens- zum Lernort im Präsenzlernen eigentlich wahrgenommen wird. Anna beschreibt bspw., dass sie sich für das Lernen an der Hochschule extra zurechtmacht: „Ich weiß nicht, ob dazu gehört, dass man sich nicht so schick macht […]“ (Anna:81).

Das, was es den Befragten erschwert, an ihrem Lebensort zu lernen, ist oftmals die fehlende (Lern-)Atmosphäre. Diese hat einen erheblichen Einfluss darauf, was an einem Ort besser stattfinden kann und was nicht: „Die Atmosphäre ist ein Phänomen zur Kennzeichnung eines nicht-neutralen Ortes in einer nicht-neutralen Wahrnehmung. Wichtig ist die leibliche Anwesenheit an einem bestimmten Ort (Wo-Befinden) in einer bestimmten Weise (Wie-Befinden). Die Beziehung von Umgebung und Befinden herrscht immer und überall in je charakteristischer Ausprägung und Intensität“ (Pfrang & Rauh 2017, S. 293). Gerade der Zusammenhang zwischen dem Wo-Befinden und dem Wie-Befinden wird in den Interviews häufiger thematisiert: „Gute Lernbedingungen sind für mich, wenn ich nicht gestört werde beim Lernen, wenn ich selbst aber auch sozusagen ruhig genug bin, um mich darauf einzulassen, also von sozusagen außen und innen Ruhe, also, wenn ich die Tür zu machen kann. Gleichzeitig aber auch eine Umgebung, wo ich mich wohl fühle, das kann natürlich einerseits an der Universität sein aber auch zu Hause“ (Carolin:20). Dabei scheint die Richtung dieses Zusammenhangs vom Ort (Wo) zum Befinden (Wie) zu verlaufen: „Zum einen der Workspace sag ich mal. Es wird einem ein anderer Eindruck vermittelt, wenn man in einem Vorlesungssaal sitzt. Man fühlt sich mehr in dieser Lernatmosphäre als zu Hause, wo man normalerweise entspannt und etwas völlig anderes macht und diesen Raum nutzt, um gar nicht über Uni nachzudenken“ (Mia:26). Sie zeigt hier einen Unterschied auf zwischen dem Lernort der Organisation, der als Lernatmosphäre wahrgenommen wird, und dem Lebensort als privatem Bereich, der offenbar einen anderen atmosphärischen Charakter für sie hat. Dieser Umstand hat weniger mit der Örtlichkeit an sich zu tun als vielmehr damit, wie wir den jeweiligen Punkt in Raum und Zeit, an dem wir uns befinden, situativ definieren, welchen Charakter wir ihm als Situation geben: „Die Situation ist nicht die *Lage,* in der jemand an einem bestimmten Raum-Zeit-Punkt (objektiv) ist, sondern ‚Situation‘ ist die subjektive Wahrnehmung und *Deutung* all der oben genannten Faktoren zu einem bestimmten Raum-Zeit-Punkt“ (Reichertz 2013, S. 159, Hervorhebung im Original).

Vermutlich auch bedingt durch Gewohnheit ist offenbar der Lebensort nicht derjenige, an dem Lernsituationen zusammen mit anderen Lernenden umstandslos definiert werden, der der Organisation (in unserem Fall Hochschule) schon. Es ergibt sich hier ein komplexes Geflecht von Wechselwirkungen zwischen Situationsdeutungen, Lage und Atmosphäre: „Einerseits umhüllt die Atmosphäre allumfassend, sie umgibt Menschen, Dinge, Situationen und ist damit nicht bloß Subjekten und nicht bloß Objekten zuzurechnen. Andererseits hat die Atmosphäre eine Wirkung, sie färbt Räume emotional ein und macht affektiv betroffen“ (Pfrang & Rauh 2017, S. 292 f.). Die Atmo-

sphäre bindet so das räumliche und das subjektive Empfinden darüber, was an einem bestimmten Punkt wie thematisiert werden sollte, zusammen.

Das muss kein prinzipiell unauflösbarer Zusammenhang sein. Es steht zu vermuten, dass Gewohnheit dabei eine entsprechende Rolle spielt, aber es ist jedenfalls auch nicht kurzfristig lösbar – und die Erfahrungen mit jetzt mehr als einem Jahr distance learning zeigen, dass auch dieser Zeitraum offenbar nicht ausreichend ist. In anderen Kontexten wurde dieser Zusammenhang bereits thematisiert, etwa wenn es um das Arbeiten im Homeoffice geht. Auch da zeigt sich, dass eine gefühlte Zugehörigkeit zu einem für eine Aufgabe dezidierten Ort Einfluss auf die situationsspezifische Identitätswahrnehmung hat: „Der Verlust der lokalisierten Verbundenheit mit dem die Arbeitsidentität mitprägenden Ort der außerhäusigen Arbeit, z. B. dem Amt, dem Geschäftshaus, der Fabrik, der Schule, verstärkt die Unsicherheit der verorteten Zugehörigkeit“ (Bender & Helfrich 2020, S. 45). Diese Unsicherheit spiegelt sich auch in der eindrücklichen Aussage von Niklas wider, dem es gelungen ist, die virtuelle Lernumgebung als Lernatmosphäre wahrzunehmen und darin „einzutauchen“, nach Beendigung aber die Diskrepanz spürt: „Anstrengender finde ich immer den Moment, wenn ich jetzt ein langes Seminar hatte und dann das zu Ende ist und ich dann eigentlich feststelle: ‚Ach Mist, ich bin ja eigentlich doch so hier allein‘, und irgendwie dieser abrupte Wechsel, sage ich mal, zwischen: ‚Ok, ich bin gerade voll drin und voll am Diskutieren und unterhalte mich gerade‘, und dann dieser Wechsel: das Seminar ist zu Ende und auf einmal merke ich: ‚Ok, ich bin ja eigentlich hier nur in meinem Raum‘“ (Niklas:72). Letztlich kann das dazu führen, dass Lernen schwieriger wird, wenn der örtliche Bezugspunkt wegfällt und sich damit die Motivation zu lernen verändert.

6 Kommunikationshemmnisse – technisch und persönlich

Im Falle der befragten Studierenden tragen zur Atmosphäre auch technische Aspekte bei. So ist es an Hochschulen ggf. nicht verpflichtend, bei Onlineveranstaltungen die eigene Kamera einzuschalten, was dazu führt, dass eine Lehrveranstaltung einigermaßen anonymisiert ablaufen kann. Zwar wird dadurch der Lebensort vor Blicken anderer geschützt (was sich technisch mittlerweile jedoch auch anders lösen lässt), die tatsächlichen Interaktionen eines Lernsettings bleiben dabei jedoch hinter den Möglichkeiten zurück: „Ich sehe, die Reaktionen von meinen Mitstudierenden sehe ich nicht. Also, weil ich mache das auch aus beim Präsentieren, weil das ist auch zu groß eigentlich für den Bildschirm. Ja und sonst, also die Professoren, die sagen auch, wenn man dich nicht versteht oder so, ja. Also ich finde es, glaube ich, echt besser, wenn man im Seminar, wenn man die Präsentation vor den anderen Leuten wirklich hält. Weil sonst redet man quasi gegen seinen Bildschirm“ (Sara:78) berichtet Sara. Auch Nils bemerkt diesen Umstand: „Also ich glaube, es ist ein bisschen schwieriger geworden, weil es ist nicht so wie ein normaler Raum, wo man sich gegenseitig sieht und dann auch mal ein bisschen miteinander spricht. Vor allem, wenn fast alle die

Kameras aushaben, dann fällt der Kontakt komplett weg“ (Nils:52). Was sich hier zeigt, sind Probleme der Interaktion, die durch das fehlende Räumliche mit verursacht werden und so Auswirkungen auf das Wie-Befinden haben.

Diese Interaktionsprobleme beschreiben auch eine Unterscheidung einer als Lernort wahrgenommenen Lage zu einem Lebensort und damit auch Unterschiede in der Lernatmosphäre in Form der Möglichkeit oder der Wahrnehmung von Möglichkeiten zur Interaktion: „Dieser zwischenmenschliche Kontakt auf jeden Fall, dass man Gefühlsregungen besser einordnen kann und auch, dass man einfach Geräusche hört. Wenn alle ihre Mikrofone auf stumm haben, ist das eine ganz seltsame Art, abgekapselt zu sein manchmal…, so von den sensorischen Empfindungen her. Und eben dieses vorher kurz quatschen, danach nochmal eine Frage stellen oder einen Kaffee trinken gehen und wirklich in Diskussion kommen und Augenkontakt haben und wissen, wer wen gerade anschaut und wer gerade wirklich dabei ist und wer nicht, und auch so eine Reaktion zu bekommen, wenn man etwas sagt, etwas äußert. Ja und das Lebendige, das macht es irgendwie aus in der Präsenzlehre“ (Anna:14). Hier geht es weniger darum, ob Interaktionsmöglichkeiten tatsächlich gegeben sind oder nicht – denn das wären sie technisch –, sondern vielmehr darum, wie die *Empfindung* (das Wie) von Interaktionsmöglichkeiten ist. Anna sieht es in dem Beispiel als gegeben an, dass in der Präsenzlehre Interaktion immer stattfindet – ganz im Sinne von Watzlawicks Aussage, dass man nicht nicht kommunizieren könne (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 1969, S. 53) –, während es für distance learning offenbar einer eigenen Willensanstrengung und der anderer bedarf, Interaktionen zu initiieren, bspw. indem Mikrofone und Kameras bewusst eingeschaltet werden.

Dieser Willensakt fällt oftmals schwer, scheinen doch die Hürden, den Lebensort als Lern- und Interaktionsort über Distanzen zu akzeptieren, relativ hoch zu sein: „Wenn die Kamera nicht an sein muss, dann mach ich sie auch nicht an, weil mir das sehr unangenehm ist, vor der Kamera zu sprechen“ (Lisa:31). So ähnlich finden sich in den Interviews zahlreiche Aussagen, die verdeutlichen, dass der wahrgenommene Unterschied zwischen Präsenz und distance learning zumindest aktuell eine Hemmschwelle erzeugt. Das wirkt sich dann auch auf die Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen aus: „Ich arbeite viel weniger mit. Ich versuche natürlich, trotzdem mitzuarbeiten, und wenn ich mich gut in ein Thema eingearbeitet habe, dann arbeite ich natürlich auch mit. Aber diese Hemmschwelle ist viel größer, sein Mikrofon erst anzustellen oder so ein Handzeichen zu geben und dann was zu sagen, was dann vielleicht bei anderen im Mikrofon doppelt wiederholt wird, sodass man sich selbst auch noch hört. Das finde ich ein bisschen abschreckend und deswegen melde ich mich auf jeden Fall weniger, obwohl ich es gerne so nicht machen würde“ (Anna:20). Und hier schließt sich dann der Kreis, denn durch diese Hemmungen der vollständigen Teilnahme verringert sich auch die Chance, den Lebensort als Lernort subjektiv zu definieren und in eine virtuelle Lernumgebung einzutauchen, wie das Beispiel von Niklas oben gezeigt hat. Die oftmals als fehlend beklagte Kommunikation kann so auch kaum stattfinden, und durch die fehlende Kommunikation entwickelt sich dann auch keine Lernatmosphäre: „Ja, wie ich schon gesagt habe, ich sage irgendwie viel weni-

ger, weil wenn man Präsenzlehre hat, dann sagt man vielleicht doch mal spontan etwas zu einem Thema, ohne sich ewig darüber Gedanken zu machen. Aber wenn ich erst mein Mikro freischalten muss oder der Dozent mich erst freischalten muss und irgendwie rede ich quasi mit mir selber, weil auch die Kamera aus ist, da überlege ich mir dreimal, ob ich jetzt etwas sagen will oder ob ich es bleiben lasse“ (Max:20).

7 Soziale Kontrolle – „Die sind eigentlich gar nicht mit dabei, die sind nur online“

> „Es gibt kaum Kommunikation, weil immer nur eine Person spricht oder das Mikro anhat. Selbst wenn es Diskussionen gibt, das ist immer abgehackt. Das ist kein Diskussionsfluss und deswegen kommt eben auch keine natürliche Kommunikation zustande. (…) Das, was es ausmacht, Körpersprache und alles, wer schaut wen gerade an und sich angesprochen fühlen. Das macht es sehr viel schwieriger. Und es gibt viele Schweigepausen, wo wirklich eine Minute lang niemand was sagt. Das ist sehr unangenehm.“ (Anna:52)

Ein weiterer Grund, warum es den Lernenden so schwerfällt, aktiver selbst an dem Lerngeschehen teilzunehmen, ist die durch den fehlenden Wechsel an einen Lernort und durch die technischen Gegebenheiten (Kamera und Mikrofon ausgeschaltet) fehlende soziale Kontrolle sowohl der anderen Lernenden als auch durch die Lehrenden. Letztere können in einem Setting des distance learnings ab einer gewissen Anzahl von Teilnehmenden nicht mehr allein (also ohne Ko-Moderierende) alle Lernenden im Blick behalten. Selbst wenn Kameras eingeschaltet wären, so stellen sich die Teilnehmenden in aktuellen Videokonferenzsystemen doch jeweils als einzelne, unverbundene Bilder dar. Im Gegensatz dazu erfasst eine Lehrkraft in einem Seminarraum einen Großteil der Anwesenden insgesamt, während der Effekt bei Videokonferenzen vergleichbar ist mit dem Versuch, 20 Monitore gleichzeitig im Blick zu behalten. Das geht den Lernenden nicht anders und ist ihnen bewusst. So hat das zur Folge, dass die Lernenden sich weniger wahrgenommen und damit auch weniger in der Verpflichtung sehen, sich aktiv am Lerngeschehen zu beteiligen. Deutlich verstärkt wird das dann noch, wenn Kameras nicht eingeschaltet sind. Für die Benutzung von Mikrofonen gilt Ähnliches: Während in physischen Lernräumen nur eine begrenzte Anzahl an Nebengesprächen überhaupt möglich sind, ohne dass der Lernprozess wegen kommunikativer Überkomplexität insgesamt zum Erliegen käme, entfällt dieser Aspekt im distance learning bei ausgeschalteten Mikrofonen und kann so auch nicht mehr durch die anderen Lernenden resp. Lehrenden kontrolliert werden: „Keiner kriegt mit, ob ich die Vorlesung jetzt angucke oder nicht; ob ich mich jetzt reinschalte ist die eine Sache, aber wenn ich keinen Ton und kein Video anmache, kann ich das auch einfach so laufen lassen“ (Lisa:66).

Diese Aussage klingt schon fast etwas bedauernd. Setzen wir sie in den Kontext mit den oben gefundenen Aussagen, dann steht zu vermuten, dass auch für die eigene Motivation zumindest ein wenig soziale Kontrolle und damit auch das Gefühl, wahrgenommen zu werden, durchaus nicht unerwünscht zu sein scheint, hilft es

doch dabei, die eigene Identität als Lernende aufrechtzuerhalten. Laura beschreibt diesen Aspekt im Vergleich zum Präsenzlernen so: „Also ich finde, wenn man so in den Seminaren vorher drinsaß und dann gemerkt hat: ‚Oh, ich habe keine Ahnung von dem Thema', oder so, dann war's halt schon eher so: ‚Oh, sollte ich mir mal angucken', und: ‚Oh, müsste ich mal lernen', oder so. Oder auch, wenn ich dann wusste: ‚Ok, nächste Woche ist dann das und das Thema', dass ich es mir eher vorher nochmal angeguckt hätte" (Laura:38). Diese Selbsterkenntnisse scheinen im distance learning eher weniger zu erfolgen, auch weil niemand es merkt, dass jemand anderes Lücken hat. Das gegenseitige Wahrnehmen und Motivieren spielt also eine Rolle für die Lernatmosphäre und die eigene Beteiligung. Dabei scheint es eine Art Dominoeffekt zu geben in Bezug auf den visuellen und auditiven Rückzug: „Ja, also ich finde schon, also wo man die Kamera nicht anhat, da geht es in beide Richtungen. Da bin ich auch gewillt, was zu sagen, wenn ich es nicht genau weiß; aber gleichzeitig, wenn keiner was sagt, dann sage ich auch nichts, weil es sieht ja keiner, das weiß ja keiner, wer ich bin" (Carolin:24). Das führt dann zu dem Gefühl, dass nicht nur der Einzelne, sondern auch die anderen in dem Lernraum nicht präsent sind, und zwar sowohl in physischer als auch in mentaler Hinsicht: „Also das ist, denke ich, im Präsenzbereich wäre das nicht möglich, dass die Leute nur still dasitzen. Und so ist das Gefühl auch im distance learning, die sind eigentlich gar nicht mit dabei, die sind nur online" (Niklas:52).

8 Distance learning – Grenzen und Möglichkeiten

Ziel dieses Beitrags war es, mithilfe einer kleinen explorativen Studie Problemfelder zu skizzieren und Hinweise für theoretische Erklärungsmuster zu geben, warum der Wechsel aus der Präsenz hin zum Fernunterricht auch trotz der digitalen Möglichkeiten für Verwerfungen gesorgt hat und inwiefern zu erwarten ist, ob sich diese beheben lassen. Was wir feststellen können, ist, dass die digitalisierte Form des Unterrichtens eine Reihe von Nachteilen aufweist. Insofern ist sowohl die Erziehungswissenschaft als auch insbesondere die Bildungspolitik gut beraten, nicht lediglich auf das technisch Mögliche zu rekurrieren, sondern sich bewusst zu werden, dass Lernen auch deutliche Zusammenhänge mit dem Lernort und allen damit zusammenhängenden Implikationen hat.

Eine Vermischung von Lern- und Lebensort fällt zumindest aktuell offenbar nicht leicht. Inwieweit das eine Frage der Gewöhnung ist, kann hier nicht geklärt werden. Aber es konnte gezeigt werden, dass auch durchaus prinzipielle Probleme dabei auftreten. Das ist zum einen der Umstand, dass zumindest mit dem aktuellen Stand der Technik sich Lernorte nicht ohne Weiteres in der Form simulieren lassen, dass die physische Abwesenheit vom Lernort durch eine virtuelle Anwesenheit ersetzt würde. Das wirkt sich dann als Wo-Befinden auf die Atmosphäre (Wie-Befinden) und so letztlich auch auf das Lernen selbst aus. Zum anderen stellt sich die Frage, ob es individuell gewollt ist, diese beiden Orte zu vermischen. Zum einen ist das ein Eingriff in

die geschützte private Sphäre, die nicht ohne Weiteres aufgebbar zu sein scheint, zum anderen erweist sich der Ortswechsel selbst als wichtiger Bestandteil der Motivation zum und damit auch im Lernen. Aktuell lässt sich dieser Wechsel nur randständig simulieren. Inwieweit er prinzipiell möglich ist, bleibt zumindest fraglich, wenn wir die geschilderten Kommunikationsprobleme und die daraus resultierende fehlende soziale Kontrolle mit in den Blick nehmen. Letztlich beeinflusst das Wo-Befinden das Wie-Befinden (Pfrang & Rauh 2017), wobei das „Wo“ aktuell (noch) auf einen physischen Ort bezogen zu sein scheint. Es ist auch Teil der Lebenswelt der Lernenden und bestimmt so, inwieweit eine Situation als Lernsituation definiert wird und damit die gewünschten Konsequenzen für das Lernen haben kann. Eine digitale Lernumgebung, die dieses Hindernis überwinden kann, müsste also auch die Simulation des Räumlichen einbeziehen inklusive der bzw. des als tatsächlich existierend wahrgenommenen Sitznachbarin bzw. Sitznachbarn, vollständiger Kommunikation etc., und das bei gleichzeitig gewahrter Privatsphäre des Lebensortes.

Distance learning bietet aber auch Chancen, wie sie bspw. in den Interviews thematisiert wurden. Diese sind jedoch wenig überraschend, denn dass eine Unabhängigkeit von physischer Anwesenheit auch Möglichkeiten bietet, Lernen und Leben – vergleichbar mit Telearbeit – anders zu verknüpfen als bisher, war bekannt. Zumindest in den Interviews überwogen allerdings die kritischen Stimmen. Größere Untersuchungen müssten der Frage der Vor- und Nachteile auf den Grund gehen.

Literatur

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M. et al. (2018): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (utb Pädagogik, 4965). Online: http://www.utb-studi-e-book.de/9783838549651

Bender, M. & Helfrich, A. (2020): *Stress am Arbeitsplatz. Manual für die Psychoedukation zur Bewältigung von arbeitsplatzbezogenem Stress (PeBaS)*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. Online: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170371675

Billet, S. (1994): Situated learning – a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education,* 34 (2), 112–130.

Buschfeld, D., Bylinski, U., Giezek, B. et al. (2020): Auswirkung der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung. *zbw,* 116 (4), 682. doi: 10.25162/zbw-2020-0028

Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2021): *Schule während der Corona-Pandemie: neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Münster: Waxmann (Beiheft 17). Online: https://d-nb.info/1226055761/04

Lattemann, C. & Stieglitz, S. (2012): *E-Moderation im Distance Learning mittels Virtueller Welten. Eine Fallstudie in Second Life*. Braunschweig: Institut für Wirtschaftsinformatik. Online: http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00047479

Lindemann-Matthies, P., Meyer, D. & Paschke, M. (2006): Multimedia und Lernstiltyp. Unterstützt Online-Distance-Learning unterschiedliche Lernstiltypen und führt zu mehr Lernerfolg? *MedienPädagogik*, 1–17. doi: 10.21240/mpaed/00/2006.09.27.X

Pfrang, A. & Rauh, A. (2017): Lernen im Raum. In: M. Brinkmann, M. F. Buck & S. Sales Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie,* 291–307. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Picciano, A. G. (2001): *Distance learning: making connections across virtual space and time*. Upper Saddle River, N.J [u. a.]: Merrill Prentice Hall.

Reichertz, J. (2013): 'Auf einmal platzte ein Reifen.' Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In: A. Ziemann (Hrsg.), *Offene Ordnung?* 155–182. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online: http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-01528-2_8

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2021): Informal and incidental learning in the time of COVID-19. *Advances in developing human resources,* 23 (1), 88–96. Online: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1523422320973656

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern u. a.: Huber.

Das Belastungserleben von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern im Vorbereitungsdienst. Explorative Ergebnisse zur durch die Corona-Pandemie veränderten Ausbildungssituation

Marike Bruns, Carina Caruso und Luisa Ackermann

Abstract

Die Ausbildung von Lehrkräften teilt sich in Studium und Vorbereitungsdienst. Während im Studium Wissen grundgelegt wird, dient der Vorbereitungsdienst, der überwiegend in der Schule stattfindet, dem Erwerb praktischer Kompetenzen, was den Rückbezug auf theoretisch fundierte Kenntnisse und den Aufbau erfahrungsbasierten Wissens umfasst. Die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie verändern nicht nur den Schulalltag, sondern haben auch Einfluss auf die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, die ihre Berufsausbildung unter veränderten Rahmenbedingungen durchführen müssen. Die aktuellen Rahmenbedingungen können u. a. aufgrund fehlender bzw. eingeschränkter Praxiserfahrungen eine reguläre Ausbildung erschweren, was zu einem erhöhten Belastungsempfinden der angehenden Lehrkräfte beitragen kann. In diesem Beitrag wird Bezug genommen auf Daten einer explorativen Interviewstudie mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern aus Nordrhein-Westfalen ($N = 19$), die während der Pandemie im Jahr 2020 ihren Vorbereitungsdienst absolviert haben. Es wird dabei den Fragen nachgegangen, welche Belastungsfaktoren im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie während des Vorbereitungsdienstes auftreten können und inwieweit sich angehende Lehrkräfte während ihres Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der aktuellen Rahmenbedingungen infolge der Corona-Pandemie als belastet erleben.

Schlagworte: Corona-Pandemie, Lehramtsanwärter:innen, Lehrer:innenausbildung, Professionalisierung, Vorbereitungsdienst

Teacher education is divided into studies and preparatory service. While knowledge is acquired during studies, the preparatory service, which takes place predominantly in schools, serves to acquire practical competencies, which include reference to theoretical knowledge and the development of experience-based knowledge. The measures to contain the corona pandemic not only change everyday school life but also have an impact on the competence development of prospective teachers in preparatory service,

who have to carry out their professional training under changed boundary conditions. Among other things, the current boundary conditions can make regular training more difficult due to a lack of or limited practical experience, which then can contribute to an increased feeling of stress among prospective teachers. This article refers to data from an explorative interview study with prospective teachers from North Rhine-Westphalia ($N = 19$) who completed their preparatory service during the pandemic in the year 2020. It is discussed which stress factors can occur in connection with the corona pandemic during preparatory service and to what extent prospective teachers experience themselves as stressed during their preparatory service against the background of the current boundary conditions as a result of the corona pandemic.

Keywords: corona pandemic, prospective teachers, teacher training, professionalization, preparatory service

1 Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie als Ausgangspunkte einer veränderten Lehrer:innenausbildung

Ausgelöst durch die Maßnahmen zur Eindämmung der rasanten Ausbreitung der Corona-Pandemie veränderte sich das gesellschaftliche Leben der Menschen überall auf der Welt in kurzer Zeit grundlegend: Kontaktbeschränkungen, Maskenpflicht, eingeschränkter Zugang zu öffentlichen Gebäuden und sogar kurzzeitige Ausgangssperren prägen diese Zeit.

Die Maßnahmen zur Eindämmung der Ausbreitung betrafen auch die Bildungsinstitution Schule. In Deutschland zeigte sich dies insbesondere in der zeitweisen Schließung der Schulen. Schulschließungen hatten zum einen unmittelbare Konsequenzen für das Lernen der Schüler:innen (Demski et al. 2021), das Lehren der Lehrkräfte (Dreer & Kracke 2021) sowie für Eltern, die ihre Kinder in dieser Zeit zu Hause beim Lernen auf Distanz betreuen mussten (Porsch, Rübben & Porsch 2021). Zum anderen veränderten sich durch die vorübergehende Schließung der Schulen auch schulpraktische Phasen in der Lehrer:innenausbildung wie Praktika oder der Vorbereitungsdienst (Caruso & Bruns 2021).

Während Praktika ein Element der universitären Lehrer:innenausbildungphase darstellen, in der angehende Lehrkräfte – im Verhältnis zur Gesamtlänge der ersten Phase – einen kurzen Zeitraum an den Schulen verbringen und dabei u. a. erste berufspraktische Erfahrungen generieren können (Caruso 2019; Caruso & Goller 2021), dient der Vorbereitungsdienst (auch als Referendariat bezeichnet) der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte und findet überwiegend an den Schulen

statt, an denen die angehenden Lehrkräfte sowohl Ausbildungsunterricht (AU) wahrnehmen als auch Bedarfsdeckenden Unterricht (BdU) erteilen.[1]

Da Unterricht an den Schulen – und somit auch der AU und der BdU – unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie nicht regulär stattfinden konnte (z. B. Caruso & Bruns 2021), wurden die Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes angepasst. Die Anpassungen sollten u. a. dazu beitragen, dass der Vorbereitungsdienst in der dafür vorgesehenen Zeit (in NRW i. d. R. 18 Monate) absolviert werden kann. Sowohl mit Blick auf den Unterricht als auch hinsichtlich der formalen Regularien unterscheidet sich die zweite Phase der Lehrer:innenausbildung in Zeiten der Pandemie von der zweiten Phase vorangegangener Kohorten.

Der Vorbereitungsdienst vor der Pandemie wird überwiegend als potenziell belastende Phase beschrieben (Braun 2017; Christ, van Dick & Wagner 2004; Drüge, Schleider & Rosati 2014; Klusmann et al. 2012), die mit Folgen für das Beanspruchungserleben der angehenden Lehrkräfte verbunden sein kann, das wiederum auf die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften wirkt (vgl. zur Belastung in der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung auch Caruso, Bruns & Harteis in diesem Band). Anzunehmen ist, dass das Belastungserleben während des Vorbereitungsdienstes in Zeiten der Pandemie u. a. durch die Unsicherheiten, die mit den sich veränderten Rahmenbedingungen in Abhängigkeit des Infektionsgeschehens verbunden sind, Veränderungen unterliegt.

Der Beitrag widmet sich daher der Perspektive angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst mit dem Fokus auf deren Belastungserleben in Zeiten der Pandemie. Dabei wird Bezug genommen auf Daten einer Interviewstudie mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern aus Nordrhein-Westfalen ($N = 19$), die während der Pandemie (im Jahr 2020) ihren Vorbereitungsdienst absolviert haben. Es wird den Fragen nachgegangen, wie angehende Lehrkräfte ihre Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst unter Corona-Bedingungen erleben und welche Aspekte von ihnen als herausfordernd bzw. belastend wahrgenommen werden.

Nachfolgend wird der Vorbereitungsdienst als zentrale Phase der Lehrer:innenausbildung beschrieben und Ziele und Rahmenbedingungen dieser Lehrer:innenausbildungsphase erläutert sowie bekannte Belastungsfaktoren benannt. Anschließend werden die Veränderungen der Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes zusammengefasst, die durch die Corona-Pandemie ausgelöst wurden. Nach Einführung der Fragestellungen, die auf Grundlage einer qualitativen Leitfragenstudie mit narrativen Elementen beantwortet werden, wird das methodische Vorgehen beschrieben und darauffolgend die Ergebnisse dargelegt. Dieser Beitrag schließt mit einer Diskussion.

1 Bedarfsdeckender Unterricht (BdU) bezeichnet Unterrichtsstunden, in denen die Lehramtsanwärter:innen selbstständig, ohne Beisein einer Lehrkraft und ohne Anleitung, unterrichten. Ausbildungsunterricht (AU) bezeichnet Unterricht im Beisein einer Lehrkraft, die an der Schule tätig ist und als Mentor:in fungiert (§ 11 Abs. 3 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021).

2 Der Vorbereitungsdienst

Die Ausbildung von Lehrkräften ist in zwei Phasen organisiert und gliedert sich in die universitäre bzw. hochschulische Ausbildung als erste Phase und in den Vorbereitungsdienst als zweite Phase. In beiden Phasen sind Theorie- und Praxisanteile enthalten, jedoch in unterschiedlicher Gewichtung. Während in der ersten Phase die Theorie im Fokus steht, über die pädagogische Praxis erschlossen wird, konzentriert sich die zweite Phase auf Praxis und ihre theoriegeleitete Reflexion (KMK 2019, S. 4). Ziel der Phasen ist der Aufbau von Erfahrungen und Kompetenzen (z. B. Caruso & Harteis 2020). Um erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhalten, zu aktualisieren und zu erweitern, schließt an die beiden Ausbildungsphasen eine dritte Phase, die der Fort- und Weiterbildung, an.

Der Vorbereitungsdienst ist ein eigenständiger und schulpraktisch ausgerichteter, elementarer Bestandteil der Lehrer:innenausbildung (KMK 2012, S. 2). Der starke Fokus auf die Praxis zeigt, warum diese Ausbildungsphase im Vergleich zur ersten Ausbildungsphase, aber auch im Vergleich zur Phase der Fort- und Weiterbildung, coronabedingt in besonderem Maße Veränderungen unterliegt. Um die Veränderungen zu verstehen, werden im Folgenden zunächst die allgemeinen Ziele und Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes beschrieben und mit dem Vorbereitungsdienst verbundene Belastungsfaktoren benannt.

2.1 Allgemeine Ziele und Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes

Im Vorbereitungsdienst werden die im Studium in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erworbenen Kompetenzen weiterentwickelt (KMK 2012, S. 2). Der Hauptausbildungsort ist die Schule, an der die angehenden Lehrkräfte unterrichten. Hinzu kommt das Studienseminar bzw. Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) (§ 3 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021) als zentrale Ausbildungsinstitution, an der Fachleitungen Einführungs- und Seminarveranstaltungen durchführen.

Der Vorbereitungsdienst wird mit der Staatsprüfung beendet. In das Ergebnis dieser Prüfung gehen die ausbildungsbegleitenden Bewertungen bzw. Prüfungsergebnisse und die Noten von mindestens zwei unterrichtspraktischen Prüfungen (UPP) ein (KMK 2012, S. 4).

Der *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen* in Nordrhein-Westfalen (OVP) (OVP, i. d. F. v. 16.8.2021) ist das Ziel zu entnehmen, dass angehende Lehrkräfte in allen Handlungsfeldern des Lehrberufs einen Kompetenzerwerb absolvieren (§ 1 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021; MSW 2016; MSB 2021). Für die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte trägt die Leitung des jeweiligen ZfsL die Gesamtverantwortung, wobei für die lehramtsbezogene Ausbildung die Seminarleitungen und für den Unterricht an den Schulen die Schulleitung verantwortlich ist (§ 9 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021). Während der insgesamt 18 Ausbildungsmonate des Vorbereitungsdienstes (§ 7 Abs. 1 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021) werden die angehenden Lehrkräfte mit einem Umfang von durchschnittlich sieben Wochenstunden an den ZfsL

(§ 10 Abs. 1 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021) und zusätzlich an den jeweiligen Ausbildungsschulen in allgemein zwei Schulfächern (§ 8 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021) ausgebildet.

Die Ausbildung an den ZfsL findet „[…] auf der Grundlage des Kerncurriculums (§ 1) in fächerbezogenen und überfachlichen Ausbildungsgruppen sowie in anderen Formen […]“ (§ 10 Abs. 3 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021) statt. Ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung an den Zentren ist zudem die personenorientierte Beratung (§ 10 Abs. 4 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021). Die Beratung bezieht sich auf die Leistungen der angehenden Lehrkräfte und erfolgt insbesondere im Rahmen von Unterrichtsbesuchen (UB) der Seminarausbilder:innen. Ziel der UB ist neben der Beratung auch die Anleitung, Unterstützung und Beurteilung der angehenden Lehrkräfte (§ 11 Abs. 3 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021). In der Regel besuchen die Seminarausbilder:innen die Anwärter:innen insgesamt zehnmal in ihrem Unterricht. Die Anwärter:innen haben vorab eine kurzgefasste Planung zur Unterrichtsstunde vorzulegen (§ 11 Abs. 3 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021).

Im Durchschnitt umfasst die Ausbildung an den Schulen 14 Wochenstunden, wovon „[…] auf den selbstständigen Unterricht in zwei vollständigen Schulhalbjahren durchschnittlich neun Wochenstunden [entfallen]“ (§ 11 Abs. 5 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021). Insgesamt müssen die angehenden Lehrkräfte 18 Wochenstunden selbstständigen Unterricht (BdU) im Vorbereitungsdienst erteilen (§ 11 Abs. 6 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021).

Während des Vorbereitungsdienstes stehen den angehenden Lehrkräften Ausbildungsbeauftragte zur Beratung sowie Unterstützung zur Verfügung. Dabei handelt es sich um Lehrkräfte, die an den jeweiligen Schulen beschäftigt sind. Die Ausbildungsbeauftragten, die die Lehrer:innenausbildung schulintern koordinieren, werden allgemein auch als Mentorinnen und Mentoren bezeichnet (§ 13 Abs. 2 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021).

Der Verlauf und Erfolg des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes wird von Schule und ZfsL unter Berücksichtigung der Erreichung festgelegter Standards „[…] jeweils mit einer Langzeitbeurteilung, die mit einer Note gemäß § 28 in den Fächern der Ausbildung sowie mit einer Endnote abschließt […]“ (§ 16 Abs. 1 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021) beurteilt. In jedem der Unterrichtsfächer der Anwärter:innen ist im Rahmen der Staatsprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes eine ca. 45-minütige Unterrichtspraktische Prüfung (UPP) abzulegen (§ 32 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021).

2.2 Coronabedingte Veränderungen der Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes

Mit den coronabedingten Schulschließungen und den aufgekommenen Alternativen zum Unterrichten in Präsenz veränderten sich die Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes. So mussten mehrere ausbildungsbegleitende Veranstaltungen wie z. B. Hospitationen im Unterricht der Mentorinnen und Mentoren, der AU und UB verschoben bzw. Alternativen für diese Formate gefunden werden.

Seit Beginn der Corona-Pandemie wurde die *OVP* bis heute (September 2021) bereits sechsmal überarbeitet. Die erste Überarbeitungsversion fand vom 01.05.2020 bis zum 23.07.2020 Anwendung. Sie enthält u. a. eine Sonderregelung für Einstel-

lungsanträge im Jahr 2020 sowie für UPP im Jahr 2020, die vorsah, dass „Unterrichtspraktische Prüfungen, die ab Mai 2020 bis zum Beginn der landesweiten Sommerferien 2020 stattfinden, [...] wegen der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie in einem veränderten Format durchgeführt [werden]“ (§ 32a Abs. 1 OVP, i. d. F. v. 28.4.2020, gültig vom 01.05.2020 bis 23.07.2020). Sollte die Staatsprüfung in diesem Format erstmalig nicht bestanden werden, wird diese nicht auf die Anzahl der Wiederholungsmöglichkeiten der Prüfung angerechnet (§ 32a Abs. 3 OVP, ebd.). In den nachfolgenden Überarbeitungen veränderten sich lediglich kleinere Formulierungen und die angegebenen Zeiträume und Fristen wurden aufgrund der andauernden Pandemiesituation angepasst bzw. verlängert.

In der aktuellen sechsten Überarbeitung, die mit ihrem Inkrafttreten seit dem 28.08.2021 gültig ist, bleibt die Sonderregelung für Einstellungsanträge weiter bestehen, wird allerdings auf den Einstellungstermin des 01.11.2021 begrenzt. Das veränderte Format der UPP findet in der aktuellen Ordnung nur dann Anwendung, „[...] wenn die Lerngruppe der jeweiligen Unterrichtspraktischen Prüfung nicht im Präsenzunterricht unterrichtet wird“ (§ 32a OVP, i. d. F. v. 16.8.2021). Ein Unterschied dieser sechsten Überarbeitung zur ersten Version ist, dass den angehenden Lehrkräften noch bis zum 31.12.2021 die Möglichkeit gegeben wird, den Umfang des selbstständigen zusätzlichen Unterrichts von drei auf bis zu sechs Wochenstunden zu erhöhen (§ 11 Abs. 8 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021). Zudem werden in der aktuellen Version neben der Präsenzausbildung auch Formen der Distanzausbildung bzw. des Distanzunterrichts und andere Distanzformate berücksichtigt (§ 10 Abs. 2, § 11 Abs. 3, § 16 Abs. 2 OVP, i. d. F. v. 16.8.2021).

2.3 Belastungsfaktoren im Vorbereitungsdienst

Nach der DIN EN ISO 10075–1 handelt es sich bei psychischer Belastung um die „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und diesen psychisch beeinflussen“ (S. 6). Psychische Beanspruchung bezeichnet dagegen die „unmittelbare Auswirkung der *psychischen Belastung* im Individuum in Abhängigkeit von seinem aktuellen Zustand“ (DIN EN ISO 10075–1, S. 7). Zudem ist psychische Beanspruchung von den „[...] jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (van Dick & Stegmann 2013, S. 45), abhängig.

Es wird angenommen, dass Belastung Beanspruchung auslösen kann, wenn die zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien der betroffenen Person nicht ausreichen. Zum Erfolg der Bewältigungsstrategien tragen Ressourcen bei. So kann z. B. die Unterstützung einer anderen Person während einer potenziell belastenden Situation oder Arbeitsanforderung eine soziale Ressource darstellen, wodurch das Erleben von Beanspruchung und damit einhergehende Beanspruchungsreaktionen und -folgen minimiert werden können. Insbesondere die individuelle Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und Zugehörigkeit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2017) kann einen Einfluss auf die Bewertung der zur Verfügung stehenden Bewältigungsmög-

lichkeiten haben (Caruso et al. 2020; Caruso, Bruns & Harteis in diesem Band; Haslam et al. 2018).

Im Lehrberuf gewinnt die Forschung zur psychischen Gesundheit in den letzten Jahrzehnten vermehrt Aufmerksamkeit (Cramer, Friedrich & Merk 2018). Insbesondere das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Kollegen (Lazarus & Folkman 1984; Lazarus & Launier 1981) wird in der einschlägigen Fachliteratur in diesem Zusammenhang herangezogen (Christ 2004). Aber auch auf weitere Modelle, wie z. B. das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1995) oder das Belastungs-Beanspruchungskonzept nach Rohmert und Rutenfranz (1975) wird rekurriert, um die Entstehung von Belastung zu erklären. In den Befunden zur psychischen Gesundheit wird insgesamt konstatiert, dass Lehramtsanwärter:innen während des Vorbereitungsdienstes eine anspruchsvolle „Doppelrolle" (Drüge, Schleider & Rosati 2014, S. 369; Lenhard 2004) übernehmen, indem sie sowohl Lernende als auch Lehrende sind. Diese besondere Situation kann vielfältige Belastungsfaktoren bedingen. So sind die Anwärter:innen sowohl mit den Anforderungen ihrer Ausbildenden konfrontiert als auch mit den Herausforderungen, die der Schulalltag mit sich bringen kann. Insbesondere die fehlende Transparenz von Bewertungskriterien wird von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern im Vorbereitungsdienst als Herausforderung empfunden (Böhner 2010; Kärner, Bonnes & Schölzel 2018; Strietholt & Terhart 2009). Zudem erleben sie häufig eine subjektive Abhängigkeit von den Ausbildenden und fühlen sich „[...] zwischen den verschiedenen Anforderungen und Instanzen zerrieben [...]" (Lenhard 2004, S. 284).

Kiel und Weiß (2015) haben verschiedene Belastungsfaktoren des Vorbereitungsdienstes Belastungsfeldern zugeordnet. Sie unterscheiden fünf Belastungsfelder: *private Probleme* (z. B. fehlende Freizeit), *Unterricht* (z. B. Unterrichtsvorbereitung), *Ausbildung* (z. B. Bewertungsdruck), *Schüler:innen* (z. B. Klassenführung) und *Kolleginnen und Kollegen* (z. B. mangelnde Eingebundenheit). Insbesondere die im Belastungsfeld *Kolleginnen und Kollegen* verortete potenzielle Belastung der mangelnden Eingebundenheit kann im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2017) eine Einschränkung für das Erleben von Zugehörigkeit darstellen.

Berücksichtigt man, dass durch die aktuellen Maßnahmen zur Eindämmung der Auswirkungen der Corona-Pandemie auch das Kompetenzerleben und das Autonomieempfinden negativ beeinflusst werden können, wenn bspw. die eigenen Kompetenzen für digital gestützten Unterricht nicht ausreichen oder die eigene Entscheidungsfreiheit durch sich verändernde Vorgaben beschränkt ist, kann dies insgesamt zu einem reduzierten Selbstbestimmungserleben beitragen. Dieses reduzierte Selbstbestimmungserleben kann wiederum Einfluss auf die Bewältigung von Belastungen nehmen.

Da es sich bei den durch die Corona-Pandemie ausgelösten Ereignissen um unvorhersehbare Veränderungen handelt, gibt es keine Möglichkeit, auf bereits gelernte Verhaltensmuster für solche Situationen zurückzugreifen (Benoy 2020). Zudem kann auf bewährte Ressourcen, wie den sozialen Austausch mit Freundinnen und Freunden über eigene Sorgen bei einem Treffen im öffentlichen Raum oder die Möglichkeit

der Kompensation von Stress durch das Ausüben von Sport im Fitnessstudio, aufgrund der oben benannten gesellschaftlichen Einschränkungen nicht mehr wie gewohnt zurückgegriffen werden (Wolff & Walter 2020).

Mit den bisherigen Schulschließungen ging vielen Anwärterinnen und Anwärtern für längere Zeit zudem die Möglichkeit verloren, wertvolle Praxiserfahrungen zu sammeln, was dazu führen kann, dass sie sich nicht ausreichend auf ihre Abschlussprüfung oder auch den Lehralltag insgesamt vorbereitet fühlen. Auch der digital gestützte Fernunterricht verlangte den angehenden Lehrkräften ggf. Kompetenzen ab, auf die diese in der ersten Ausbildungsphase vermutlich kaum ausreichend vorbereitet werden konnten (Caruso & Bruns 2021; Caruso & Martin 2020). Dies führt ggf. zu Unsicherheiten und kann so zur Beanspruchung beitragen.

Anzunehmen ist, dass dies auch für angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst eine Schwierigkeit bei der Bewältigung von Belastungen darstellt. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) berichtet von „krasse[n] Erschöpfungszustände[n]“ und macht deutlich, dass die Pandemie mit vielfältigen Herausforderungen für angehende Lehrkräfte einhergeht (Emmerich 2021).

3 Zwischenfazit und Herleitung der Fragestellung

Der Vorbereitungsdienst, der von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern unter Bezugnahme auf verschiedene Aspekte als potenziell belastend wahrgenommen wird, ist eine an der Schulpraxis ausgerichteten Phase der Lehrer:innenausbildung. Wegen der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie wurde und wird diese Ausbildungsphase unter veränderten Rahmenbedingungen angetreten und absolviert.

Mit den Überarbeitungen der *OVP* wurde der Versuch unternommen, den Vorbereitungsdienst für angehende Lehrkräfte an die Auswirkungen der Corona-Pandemie anzupassen. Ausgehend von den Annahmen zur Entwicklung und Bewältigung von Belastung ist anzunehmen, dass die Anforderungen an die Lehramtsanwärter:innen als Belastung wirken kann, sofern keine adäquaten Ressourcen zur individuellen Bewältigung zur Verfügung stehen.

Um das Belastungserleben von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern in Zeiten eines veränderten Vorbereitungsdienstes zu explorieren, wurde eine leitfragengestützte Interviewstudie mit nordrhein-westfälischen Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern durchgeführt, die zur Beantwortung der nachstehenden Fragen beitragen soll:

1. Welche Belastungsfaktoren können im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie während des Vorbereitungsdienstes auftreten?
2. Inwieweit erleben sich angehende Lehrkräfte während ihres Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der aktuellen Rahmenbedingungen infolge der Corona-Pandemie als belastet?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe und Akquise

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden 19 Lehramtsanwärter:innen im Zeitraum vom 01.06.2020 bis zum 17.07.2020 von Carina Caruso, der Zweitautorin des vorliegenden Beitrages, interviewt. Die Interviewpartner:innen wurden insbesondere über soziale Netzwerke von ehemaligen Studierenden der Zweitautorin auf die Möglichkeit zur Teilnahme an dieser Untersuchung aufmerksam gemacht, sodass es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt. Die Mehrheit der Befragten war zum Zeitpunkt der Befragung bereits von den pandemiebedingten Schulschließungen (vom 16.03.2020 bis zum Beginn der bundesweiten Osterferien am 06.04.2020) betroffen, sodass die *OVP* (i. d. F. v. 01.05.2020) die jeweils gültigen Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes der hier befragten Personen beschreibt. Die demografischen Daten der befragten Lehramtsanwärter:innen sind der nachstehenden Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Demografische Daten der befragten Lehramtsanwärter:innen

Nr.	Geschlecht	Alter	Schulform	Schulfächer	Beginn des Vorbereitungsdienstes
1	weiblich	28	Förderschule	Mathematik	05/19
2	weiblich	27	Förderschule	Englisch, Deutsch	11/19
3	weiblich	38	Grundschule	Deutsch, Mathematik, Englisch	05/19
4	weiblich	28	Realschule	Mathematik, Chemie	05/19
5	weiblich	25	Realschule	Deutsch, Kath. Religion	05/20
6	männlich	27	Gesamtschule	Kath. Religion, Spanisch	05/19
7	weiblich	27	Gesamtschule	Sozialwissenschaft, Kath. Religion	11/19
8	weiblich	34	Gesamtschule	Englisch, Philosophie	11/19
9	männlich	27	Gesamtschule	Kath. Religion, Spanisch	11/19
10	männlich	34	Gesamtschule	Pädagogik, Geschichte	11/19
11	weiblich	24	Gesamtschule	Geschichte, Englisch	05/20
12	weiblich	26	Gesamtschule	Englisch, Kath. Religion	05/20
13	weiblich	30	Gymnasium	Deutsch, Kath. Religion	05/19
14	weiblich	27	Gymnasium	Philosophie, Deutsch	11/19
15	weiblich	26	Gymnasium	Deutsch, Englisch	11/19

(Fortsetzung Tabelle 1)

Nr.	Geschlecht	Alter	Schulform	Schulfächer	Beginn des Vorbereitungsdienstes
16	weiblich	29	Gymnasium	Musik, Englisch	11/19
17	männlich	26	Gymnasium	Biologie, Sport	11/19
18	weiblich	32	Gymnasium	Deutsch, Kath. Religion, Kunst	05/20
19	weiblich	24	Berufskolleg	Deutsch, Pädagogik	05/20

4.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Alle Interviews wurden von der Zweitautorin dieses Beitrags telefonisch durchgeführt und aufgezeichnet. Die Interviewerin orientierte sich bei der Interviewführung an den nachstehenden Leitfragen und initiierte Narrationen:

1. Was hat sich durch die Corona-Pandemie für Sie konkret verändert (Schule, ZfsL, privat)?
2. Wie erleben Sie die Situation an Ihrer Ausbildungsschule?
3. Wie erleben Sie die Situation an Ihrem Studienseminar?

Die Interviews wurden anschließend wörtlich und nicht lautsprachlich oder zusammenfassend transkribiert. Im Durchschnitt umfassen die angefertigten Transkripte 8.805 Wörter. Die Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an Kuckartz (2018) in Form einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse unter Verwendung von MAXQDA20.

Die drei Autorinnen dieses Beitrags haben die Transkripte unter Bezugnahme auf die beiden Forschungsfragen (Kap. 3) analysiert. Alle Transkripte wurden von den drei Autorinnen dabei anhand von zwei deduktiven Kategorien, die basierend auf den theoretischen Annahmen und den Forschungsfragen in Form von Hauptkategorien abgeleitet wurden, parallel zueinander ausgewertet, um das Material in einem ersten Zugriff zu strukturieren. Daran anschließend wurde eine induktive Kategorienbildung durch jede der drei Personen vorgenommen, die in die Erstellung eines gemeinsamen Kategoriensystems mündete, mit dem das gesamte Material erneut parallel zueinander kodiert wurde. Dabei wurde das Kategoriensystem geprüft und abschließend Abweichungen in der Kodierung diskutiert und konsensual gelöst. Der nachstehenden Tabelle 2 sind die Kategorien zu entnehmen.

Tabelle 2: Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorien	Subkategorien
Belastungsfaktoren	AU, Unsicherheit im Sinne von wechselnden Rahmenbedingungen, Distanzunterricht, Unterrichtsbesuche/Ersatzformate, Seminare an den ZfsL, Transparenz, Erreichbarkeit und Flexibilität, Soziale Eingebundenheit, Autonomie, Wertschätzung/Anerkennung
Belastungserleben	Überlastung, Veränderte Belastung, Geringere Belastung

5 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Untersuchung entlang der voranstehend benannten Kategorien dargestellt. Dabei werden exemplarische Passagen aus ausgewählten Transkripten (nach dem Muster I1 = Interviewpartner:in 1) zur Illustration der Ergebnisse herangezogen.

5.1 Belastungsfaktoren

Die Befragten beschreiben die veränderten Rahmenbedingungen am Ausbildungsort Schule und am ZfsL und machen damit klar, dass sich der Vorbereitungsdienst während der Pandemie einerseits verändert hat und andererseits nicht als positive, sondern tendenziell als negative Ausbildungsphase erlebt wird:

> „In der Schule war es ganz schwierig, gerade in Bezug auf mein Referendariat [Vorbereitungsdienst], Ausbildungsunterricht zu erhalten, also geleiteten Ausbildungsunterricht. Ich habe dann versucht, die Kollegen zu kontaktieren […]. Diese haben entweder gar nicht geantwortet oder mich mehr oder weniger abgewiesen." (I14)

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die angehenden Lehrkräfte an den Schulen vielerorts z. B. nicht betreut werden:

> „so wie ich es mitgekriegt hab, [ist es] an fast allen Schulen der Fall, dass das halt so gut wie keine[n] Ausbildungsunterricht geben kann auch wegen der Hygienevorschriften. Also für mich war das quasi gesetzt, dass es einfach das im Moment so gut wie gar nirgendwo gibt." (I15)

Auch die fehlende Rückmeldung und die eingeschränkten Möglichkeiten zum Austausch mit Fachleiterinnen und -leitern über den eigenen Unterricht werden mehrfach konstatiert:

> „Also was ich halt auch wirklich blöd fand, dass mich meine Fachleiter auch selten direkt vor der Klasse erlebt haben, das find ich schon ein bisschen blöd, weil gerade das ist ja auch total essenziell, wie geht man mit der Klasse um, mit den Schülern, wenn man das nur erzählt, ist es ja was ganz anderes. Also das [emp]finde ich schon [als] ein[en] Nachteil auf jeden Fall." (I1)

Viele haben z. B. keinen oder kaum Kontakt zu Mitreferendarinnen und -referendaren oder Lehrkräften. Auch Fachkonferenzen etc. scheinen nicht stattzufinden, was eine Kontaktaufnahme sowie einen Austausch erschwert oder sogar unterbindet, wie die nachstehenden Passagen aus zwei Transkripten exemplarisch zeigen:

> „Sonst hatte man klar auch vorher schon den selbständigen Unterricht, aber dann ist man nach dem Unterricht ins Lehrerzimmer gegangen und wenn man da irgendwie einen Rat brauchte, konnte man mal eben so schnell einen anhauen, ‚Du ich hatte gerade das und das in der Klasse, wie würdest Du denn damit umgehen?' und das war ja jetzt nicht so. Natürlich konnte ich einem Kollegen eine WhatsApp schreiben, aber das ist ja ein ganz anderer Kommunikationsweg, als wenn ich das in der Pause mache und bespreche." (I13)

> „Irgendwie fallen halt auch die Gespräche zwischen uns Lehramtsanwärtern weg. Wenn man den Raum irgendwie gemeinsam verlässt, dann kommt man normalerweise ja auch ins Gespräch und das gibt es halt einfach nicht. Man sagt dann bei Teams Tschüss und dann sind alle weg und das ist halt so das, was relativ schade ist […] aber es ist halt einfach etwas Anderes, als wenn man sich live wirklich trifft." (I5)

Zusammenhänge zwischen pandemiebedingten Veränderungen, die das private Leben der Lehramtsanwärter:innen betreffen (z. B. ein Rückgang sozialer Kontakte), und der im Vorbereitungsdienst erlebten Veränderungen benennen die Interviewten nicht.

Betrachtet man die veränderten Rahmenbedingungen in der Schule und am ZfsL, die von den Befragten beschrieben werden, wird deutlich, auf Grundlage welcher Faktoren die angehenden Lehrkräfte die Ausbildungsphase als tendenziell negativ wahrnehmen und welche Faktoren von ihnen als belastend empfunden werden:

So geben einige Befragte an, dass sie seit mehreren Monaten (ca. drei Monaten) keinen AU mehr erlebt haben. Insbesondere die fehlende Rückmeldung wird dabei bemängelt:

> „Also ich sage jetzt mal so für die berufliche Qualifikation wäre es schon besser gewesen, wenn der stattgefunden hätte, denn einfach wenn man Feedback bekommt, da kann man an sich arbeiten und man kann halt sowas dabei lernen und wenn der nicht stattfindet, dann lernt man ja auch nicht so viel. Da wäre es schon schöner gewesen, wenn da noch mehr gewesen wäre." (I1)

Ein weiterer häufig genannter Aspekt ist die Ungewissheit, die mit den vielen Veränderungen im Schullalltag einhergeht und so Planungen erschwert, auch solche, die UB etc. betreffen:

> „…, dass gefühlt jeden zweiten Tag, wenn nicht jeden Tag eine neue Rundmail kam mit neuen Auflagen, neuen Forderungen oder irgendwelchen Änderungen in Plänen. Es war gefühlt nur das pure Chaos. Man konnte sich nichts / oder man brauchte sich auch nichts merken, weil sich das am nächsten Tag eh wieder geändert hat. Und da wurde immer alles wieder so schnell über den Haufen geworfen" (I17).

Zudem ist der Umgang mit dem Distanzlernen bzw. das Planen und Durchführen digital gestützten Unterrichts ein in nahezu allen Interviews genannter Aspekt. Mehrere Befragte geben an, dass sich der Unterricht unter den Bedingungen der Pandemie verändert habe. Insbesondere im Distanzunterricht sei der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern dadurch erschwert, dass der direkte Zugang (z. B. auch aufgrund fehlender technischer Möglichkeiten) zu den Lernenden fehle. Die Planung des Unterrichts ist auf die unter der Pandemie zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung begrenzt, sodass z. B. bestimmte Sozialformen und Methoden nicht eingesetzt werden können:

> „Mir mangelt es manchmal ein bisschen an Kreativität in der Unterrichtsplanung und man könnte ableiten eventuell, dass jetzt aufgrund der Situation sich sowieso noch mal weniger Unterrichtsgänge anbieten und man natürlich auch weniger Übungszeit hat, um sich auszuprobieren zu alternativen Unterrichtsmethoden, sage ich mal." (I10)

Ein anderer Aspekt, der für die Befragten mit einer empfundenen Belastung verbunden ist, sind die UB. Viele der angehenden Lehrkräfte beschreiben es als besondere Herausforderung, dass die Prüfungspläne an den ZfsL zu wenig auf die besondere Situation der Anwärter:innen angepasst wurden:

> „Als nach 7 Wochen Funkstille gesagt wurde, ‚Sie müssen alle 10 UBs machen und hier ist unser Plan, wie das funktionieren kann, […]‘ hab ich erst einmal 2 Tage lang überlegt, ob ich das Ref [Referendariat] abbreche […]. Es ist so viel Zeit verloren gegangen und es ist ja nicht so, dass man in der Sekunde, wo die Prüfungsform klar ist, direkt am nächsten Tag einen UB machen [kann]. Der Spaß will ja vorbereitet werden. Also man muss ja immer noch einen kompletten Entwurf schreiben und sich überlegen, was man macht und dann in etwas geprüft werden, von dem keiner Ahnung hat […]. Die ganze Situation war dermaßen absurd, das ging gar nicht. […] Ich kann mit großem Druck umgehen, aber das war einfach so, da war das Gefühl der absoluten Machtlosigkeit und einfach dieses Überhauptnichtgehörtwerden von Leuten, die für uns zuständig sind am ZfsL, das war so stark. Ja. War übel. Ich kann noch einmal sagen, dass ich gerne mehr unterstützt worden wäre, ich hätte mir irgendwie gewünscht, dass unser ZfsL nicht noch zusätzlich draufhaut. Das wäre schön gewesen.“ (I4)

Da mehrere UB unter den Bedingungen der Pandemie nicht wie gewohnt in der Schule stattfinden konnten, wurden Ersatzformate wie digitale UB entwickelt. Diese werden jedoch teilweise als „künstlich und fiktiv“ (I7) wahrgenommen. Zudem gehen mit diesen Ersatzleistungen weitere Unsicherheiten einher:

> „Die Problematik bei diesen digitalen UBs war einfach, dass man nie wusste, in zwei Wochen macht da die Schule wieder auf. Hab ich dann die zwei Wochen umsonst geplant? Da war man immer ein wenig zögerlich, ob man etwas planen sollte, kann man etwas planen.“ (I14)

Auch haben Anwärter:innen aus ihrer Sicht zu wenig zeitnahe Informationen dazu erhalten, wie das jeweilige ZfsL mit den veränderten Rahmenbedingungen umgeht und welche konkreten Konsequenzen diese für die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte haben werden.

Studierende berichten zudem davon, dass in den Studienseminaren am ZfsL einige Begleitveranstaltungen zeitweise als digitales Angebot durchgeführt wurden, zu denen der Zugang für Einzelne jedoch bspw. aufgrund fehlender technischer Möglichkeiten erschwert war. Zudem gab eine befragte Person an, dass den Anwärterinnen und Anwärtern das Gefühl vermittelt wurde, jederzeit erreichbar sein zu müssen, da die Seminare nicht mehr ausschließlich an feste Zeiten gebunden waren (I15). So wurde zum Teil eine gewisse Flexibilität der Bearbeitung von Material ermöglicht, aber auch mehr Flexibilität von den Anwärterinnen und Anwärtern erwartet. Andere berichten dagegen, dass ihre Seminarzeiten unverändert blieben, dies jedoch ebenfalls mit Problemen verbunden war (I4). Die Veränderungen in den Seminargestaltungen aufgrund der Pandemie hatten zum Teil auch Folgen für die inhaltlichen Aspekte. So werden Seminareinheiten gekürzt (I12) oder weniger Veranstaltungen als vorgesehen durchgeführt (I19), aber auch die Möglichkeit zur Simulation von Unterrichts-

sequenzen (I8) fehlt. Auch fachlich wurden von den Befragten Einschränkungen in den Studienseminaren bemerkt:

> „Ja es ging ja eben nicht um Inhalte und ich sag mal so, wenn eine Videokonferenz mit 15 Personen und jeder sagt erst mal, was an seiner Schule so los ist, dann sind die 90 Minuten schon rum. Und dass man dann da so reingrätscht, sage ich jetzt mal, ‚ich hätte da jetzt eine fachliche Frage, wie ist es denn mit Lyrik in der Q1', ja das macht man dann auch irgendwo nicht. Das ist dann auch vielleicht etwas deplatziert." (I13)

Mehrere der befragten Anwärter:innen gaben zudem an, dass ihre Studienseminare kurzzeitig ganz ausgefallen sind und sie somit in dieser Zeit keine fachliche Ausbildung erhalten haben und somit auch keine Möglichkeit des Austauschs im Seminar bestand. Zusätzlich empfinden sich einige Personen nicht als autonom, was sie anhand der Rahmenbedingungen erklären:

> „Also nicht autonom in den Bereichen, wo es darum geht, sich an irgendwelche Infektionsschutzregeln zu halten. Das ist schon irgendwo belastend und macht einen ja auch abhängig in dem, was man plant, und das muss man die ganze Zeit in allen Begründungen miteinarbeiten. Und ich empfinde das halt auch als irgendwo ja auch belastend, wenn ich sagen muss ‚ja ich kann jetzt oder ich mache jetzt ne Einzelarbeit, weil es nicht anders geht, weil ich nicht anders darf'. Da fühle ich mich schon nicht so als autonom." (I19)

Einige Befragte geben an, dass sie sich vor allem durch die Verantwortlichen am ZfsL nicht hinreichend ernst genommen gefühlt haben. Auch wird der Wunsch danach deutlich, dass mehr Anerkennung und auch Vertrauen in die Fähigkeiten der Auszubildenden seitens des ZfsL bestehen sollten. Dies wird z. B. durch eine Aussage einer befragten Person deutlich, die angibt, dass sie es nicht verstehen könne, warum die Anzahl der zu absolvierenden UB trotz der fehlenden bzw. eingeschränkten vorangegangenen Ausbildungswochen nicht reduziert worden ist (I8).

5.2 Belastungserleben

Die befragten Lehramtsanwärter:innen erleben sich i. d. R. in ihrem Vorbereitungsdienst als belastet, sprechen aber nur vereinzelt von einer Überlastung. Einzelne Personen beschreiben das Ausmaß der Belastung allerdings als so stark, dass sogar ein Abbruch des Vorbereitungsdienstes in Erwägung gezogen wurde:

> „Oh ne ne unter Corona eine totale psychische Überlastung. Davor war es okay. […] Ich war sehr gestresst, sehr belastet, aber ich würde nicht sagen überlastet. Ich fand das Ref schwierig, aber es ging. Und jetzt unter Corona, also ich hab überlegt abzubrechen, weil ich dachte, dass ich kaputt gehe." (I4)

Viele der Befragten, die den Vorbereitungsdienst unter regulären Bedingungen begonnen haben, beschreiben hingegen, dass sie die empfundene Belastung im Vorbereitungsdienst unter Pandemie-Bedingungen im Vergleich zur empfundenen Belastung im regulären Vorbereitungsdienst nicht als intensiver oder weniger intensiv

wahrnehmen. Die Belastung sei anders, da sich die Aspekte, die als Belastung empfunden werden, verändern:

> „[…] ich glaube […] durch diese ständige Erreichbarkeit, die ja vom ZfsL und von der Schule indirekt gefordert wird, dass das einfach eine andere Belastung ist." (I15)

> „Also ich sag immer, wir haben uns darauf eingestellt, dass es stressig wird, jetzt ist es nur anders stressig." (I11)

Wenige der angehenden Lehrkräfte nehmen sich selbst als nicht belastet wahr und erläutern dies anhand der veränderten Rahmenbedingungen. Damit, dass teilweise u. a. kein AU stattfand, seien zeitliche Ressourcen und Freiheitsgrade verbunden:

> „Ich hatte nicht so den Zeitdruck und die Belastung, ich konnte viel selbst agieren […]." (I14)

6 Diskussion und Ausblick

Voranstehend konnte unter Bezugnahme auf Ergebnisse aus einer explorativen Interviewstudie gezeigt werden, dass Veränderungen des Vorbereitungsdienstes im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie mit Belastungsfaktoren verbunden sein können: Lehramtsanwärter:innen berichten u. a. von ausbleibendem AU, von Unsicherheiten, die auf die wechselnden Rahmenbedingungen zurückgehen, sowie von wenigen Kontakten im Ausbildungskontext und eingeschränkter Autonomie durch Hygienevorschriften (vgl. auch Caruso & Bruns 2021).

Die oben präsentierten Ergebnisse zeigen, dass sich alle befragten Personen als belastet erleben. Deutlich wird dabei allerdings, dass das Ausmaß des Erlebens von Belastung während des Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der aktuellen Rahmenbedingungen infolge der Corona-Pandemie unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Nur vereinzelt wird von einer sehr starken Belastung bzw. Überlastung gesprochen. Insgesamt scheinen sich die Belastungsfaktoren im Vergleich zum Vorbereitungsdienst unter regulären Bedingungen verändert zu haben.

Inwieweit einzelne Situationen oder Aspekte, die sich durch die Pandemie verändert haben, als Belastung wahrgenommen werden, hängt vermutlich damit zusammen, mit welchen individuellen Voraussetzungen und Einstellungen bzw. Ressourcen die angehenden Lehrkräfte den Anforderungen begegnet sind. Befunde zur Lehrer:innengesundheit verweisen darauf, dass sich Symptome von Burnout bei Lehrkräften zu verstärken scheinen, die bereits einen hohen Grad an Erschöpfung aufwiesen (Hansen, Klusmann & Hanewinkel 2020).

Wenngleich die präsentierten Ergebnisse bzw. die dazugehörige Studie Limitationen aufweisen, wie z. B. die relativ kleine Gelegenheitsstichprobe, die überwiegend induktive Kategorienbildung, die auch auf Grundlage der sehr unterschiedlichen Interviews der Exploration Rechnung trug, stellt sie einen ersten Zugang zur Beforschung des Vorbereitungsdienstes unter veränderten Rahmenbedingungen dar. Quantitative und bundeslandübergreifende Befunde wären hingegen wünschens-

wert, um die Lehrkräfte, die den Vorbereitungsdienst unter veränderten Rahmenbedingungen absolviert haben, in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen oder Erkenntnisse zum Umgang mit Belastung in der Lehrer:innenausbildung zu generieren, die langfristig und systematisch dazu beitragen, diese zu erhalten.

Literatur

Benoy, C. (2020). Psychologische Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der einhergehenden Maßnahmen – ein Überblick. In C. Benoy (Hrsg.), *COVID-19 – Ein Virus nimmt Einfluss auf unsere Psyche. Einschätzungen und Maßnahmen aus psychologischer Perspektive,* (S. 23–34). Stuttgart: Kohlhammer.

Böhner, M. M. (2010). Die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung in Deutschland: Befunde und Optimierungsgrundsätze. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 10 (2), 58–64.

Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung. Dissertationsschrift.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte.* Wiesbaden: Springer.

Caruso, C., Adammek, C. & Bonanati, S. et al. (2020). Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion,* 3 (1), 18–33. https://doi.org/10.4119/hlz-2540

Caruso, C. & Bruns, M. (2021). (Medienbezogene) Lerngelegenheiten und Kompetenzbedarfe im Vorbereitungsdienst. Explorative Perspektiven von Lehramtsanwärter*innen angesichts der veränderten Rahmenbedingungen durch die Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen,* (S. 239–257). Münster: Waxmann.

Caruso, C. & Goller, M. (2021). Das Praxissemester aus Perspektive von Mentor*innen: Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien involvierter Lehrkräfte. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung,* 3 (1), 104–113. https://doi.org/10.11576/pflb-4541

Caruso, C. & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung,* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Caruso, C. & Martin, A. (2020). Anforderungen an Studien- und Prüfungsordnungen in einer digital vernetzten Welt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung,* 15 (1), 195–208. https://doi.org/10.3217/zfhe-15-01/10

Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. Dissertationsschrift*. Online: http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/pdf/doc.pdf (Zugriff am: 20.06.2021).

Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen,* (S. 113–119). Stuttgart: Schattauer.

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung,* 1, 1–23.

Demski, D., Schade, R. & Bellenberg, G. et al. (2021). Schule, Beruf und Familie vereinbaren. Perspektiven von Schüler*innen im Zweiten Bildungsweg auf das (digitalisierte) Lehren und Lernen vor und während der Corona-Krise. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 81–98). Münster: Waxmann.

DIN EN ISO 10075–1 (2018). Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung – Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe. Deutsches Institut für Normung e. V.

Dreer, B. & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Münster: Waxmann.

Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule,* 106 (4), 358–372.

Emmerich, N. (2021). *Vorbereitungsdienst in der Coronapandemie. „Krasse Erschöpfungszustände"*. Online: https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/krasse-erschoepfungszustaende/ (Zugriff am: 20.07.2021).

Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020). *Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie. Befragung zur Lehrergesundheit 2020.* Online: https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf (Zugriff am: 13.09.2021).

Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T. et al. (2018). *The new psychology of health. Unlocking the social cure*. Florence: Routledge.

Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2018). Konstruktives Feedback und nachvollziehbare Leistungserwartungen? Analysen zur wahrgenommenen Bewertungstransparenz im Referendariat. *Bildung und Beruf: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V.,* 1 (8), 108–114.

Kiel, E. & Weiß, S. (2015). Gesund im Referendariat – Die zweite Ausbildungsphase des Lehramts aus salutogener Perspektive. *Seminar,* 21 (1), 93–106.

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. et al. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* 26 (4), 275–290.

KMK – Kultusministerkonferenz (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012.* Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (Zugriff am: 16.09.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.* Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_ beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 16.09.2021).

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim: Beltz Juventa.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen,* (S. 213–259). Bern: Huber.

Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung,* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen.* Online: https://www.zfsl.nrw.de/BON/Seminar_GS/Seminarprogramm/Kerncurriculum.pdf (Zugriff am: 16.09.2021).

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst.* Online: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorber eitungsdienst.pdf (Zugriff am: 19.09.2021).

Porsch, R., Rübben, R. & Porsch, T. (2021). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 99–116). Münster: Waxmann.

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen.* Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Referat Öffentlichkeitsarbeit.

Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit* (1. Nachdruck der 1. Aufl. von 1994). Bern: Huber.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York: Guilford.

Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 55 (4), 622–645.

Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf,* (S. 43–59). Springer Fachmedien: Wiesbaden.
Wolff, K. & Walter, M. (2020). Psychiatrie in Katastrophenzeiten – Notfallprävention und Gesundheitsförderung. In C. Benoy (Hrsg.), *COVID-19 – Ein Virus nimmt Einfluss auf unsere Psyche. Einschätzungen und Maßnahmen aus psychologischer Perspektive* (S. 35–48). Stuttgart: Kohlhammer.

Ordnungsgrundlage(n)

Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP) vom 10. April 2011. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.), S. 218, in der Fassung der Änderung durch die Verordnung zur Änderung der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung vom 28. April 2020 (GV. NRW., Nr. 16a vom 30.4.2020, S. 314a), Düsseldorf. Online: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=18441&ver=8&val=18441&sg=1&menu=0&vd_back=N (Zugriff am: 01.12.2021).
Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP) vom 10. April 2011. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.), S. 218, zuletzt geändert durch Art. 1 Sechste ÄndVO vom 16.8.2021 (GV. NRW., Nr. 62 vom 27.8.2021, S. 1036), Düsseldorf. Online: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=19718&ver=8&val=19718&sg=1&menu=0&vd_back=N (Zugriff am: 01.12.2021).

Tabellenverzeichnis

Impulse für die Digitalisierung des Lernens: Herausforderungen für Ausbildungspersonal, Berufliche Schulen, Lehrkräfte und Schüler:innen

Corona verändert alles – Lehren und Lernen in Corona-Zeiten aus der Perspektive von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Silke Lange, Imke Taphorn, Werner Taphorn, Matthias Thode, Lisa Bertke

Abstract

Corona und Digitalisierung beherrschten in den Jahren 2020 und 2021 Schule und Lernen in Deutschland. Nachdem aufgrund der Pandemie-Entwicklung die Schulen im März 2020 geschlossen waren, veränderte sich der Arbeitsalltag der Lehrkräfte dramatisch. Homeschooling, Wechselmodelle, Unterricht unter Pandemiebedingungen – die Lehrkräfte und Lernenden mussten seit März 2020 immer neue Herausforderungen meistern und in unterschiedlichen Unterrichtsszenarien lehren und lernen. In drei Corona-Blitzumfragen hat der Berufsschullehrerverband Niedersachsen in Kooperation mit der Universität Osnabrück seine Mitglieder befragt, wie es ihnen in dieser Zeit geht, welche Belastungen sie erleben und wie sie das digitale Lernen in der Corona-Pandemie wahrnehmen. Vertiefend wurden Lehrkräfte im Rahmen einer Interviewstudie zu ihren Corona-Erfahrungen in der Schule und ihrem veränderten Alltag befragt. Im Beitrag werden die Ergebnisse der Blitzumfragen und der Interviewstudie berichtet und diskutiert.

Schlagworte: Lehrkräfte, Belastungen, Herausforderungen, Digitalisierung, Chancen

Corona and digitization dominated school and learning in Germany in 2020 and 2021. After schools were closed in March 2020 due to the pandemic development, the everyday work of teachers changed dramatically. Homeschooling, homeschooling combined with classroom teaching, classroom teaching under pandemic conditions – teachers and learners have had to master ever new challenges and teach and learn in different teaching scenarios since March 2020. In three Corona surveys, the Lower Saxony Association of Vocational School Teachers, in cooperation with the University of Osnabrück, asked its members how they were doing during this time, what stresses they were experiencing, and how they perceived digital learning in the Corona pandemic. In a more in-depth interview study, teachers were asked about their Corona experiences at school and their changed everyday life. The article reports and discusses the results of the surveys and the interview study.

Keywords: teachers, stresses, challenges, digitization, opportunities

1 Einleitung

Die Corona-Pandemie hat das Leben, Lernen und Arbeiten in Deutschland in den Jahren 2020 und 2021 stark beeinflusst. Kontaktbeschränkungen und Lockdowns trafen die Schulen im März 2020 unvorbereitet und stellten Lernende und Lehrkräfte mit Homeschooling und Wechselmodellen in den folgenden Monaten vor große Herausforderungen. Im Sommer 2020 kam es zu einer kurzen Erholung der Situation, sodass alle Klassen in den Präsenzunterricht zurückkehren konnten, der von der Pandemie weiter durch verstärkte Hygienemaßnahmen und Corona-Tests geprägt war. Aufgrund der Infektionsentwicklung wurden im Herbst und Winter 2020/2021 jedoch wieder Wechselmodelle und Homeschooling nötig. Als Universallösung der Zeit wurde die Digitalisierung vorangetrieben. Lehrkräfte mussten ohne Vorlauf auf Online- und Hybridunterricht umstellen, Lernende mussten lernen, allein und digital zu lernen. Traditionelle Lehr- und Lernmethoden, der soziale Aspekt des Lernens und persönliche Kontakte rückten in den Hintergrund; stattdessen saßen Lernende allein vor analogen oder digitalen Lernmaterialien.

Die Lehrkräfte mussten trotz der besonderen Situation dafür Sorge tragen, dass die Lernenden die Bildung erhalten, auf die sie ein Recht haben; und zwar ohne in einen persönlichen Austausch zu gehen und klassischen Unterricht anbieten zu können. Dafür mussten sich die Lehrkräfte innerhalb weniger Wochen und Monate mit dem digitalen Lernen auseinandersetzen, sich neue Lehr- und Lernmethoden erschließen und neue Unterrichtskonzepte und -materialien erarbeiten. Zwar wurden in Wissenschaft und Berufsbildungspraxis bereits vielfältige digitale Bildungsangebote entwickelt, doch diese waren zu Beginn der Corona-Pandemie kaum bundesweit ausgerollt. Darüber hinaus waren sie mit neuen organisatorischen Herausforderungen und Koordinationsaufgaben konfrontiert, damit die Umsetzung des Unterrichts auf Distanz und in hybrider Form realisiert werden konnte (Tengler, Schrammel & Brandhofer 2020, S. 3 f.). Digitale Lernmanagementsysteme und andere digitale Kommunikationskanäle wurden in Schule und Unterricht zuvor nur selten genutzt (Engels 2020, S. 1), weshalb sich Lehrkräfte erst einarbeiten und gleichzeitig ihre Schüler:innen mit den Produkten vertraut machen mussten. In einigen Bundesländern kamen Serverprobleme und Abstürze der Lernplattformen dazu (vgl. u. a. Heise online 2020), die man auch im zweiten Schul-Lockdown noch nicht im Griff hatte (vgl. u. a. Welt 2020a). Mit den Schulschließungen und Wechselmodellen mussten daher innerhalb kürzester Zeit verpasste Entwicklungen der Digitalisierung nachgeholt werden.

Für die Lehrkräfte führten diese Entwicklungen zu einer drastischen Veränderung des Berufsalltages. Aus dem sozialen Beruf der Lehrkraft, der bis dahin ohne ein persönliches Miteinander und den direkten Austausch nicht auskam, wurde plötzlich ein Büroberuf im heimischen Umfeld. Statt der gewohnten Tages- und Unterrichtsstruktur im schulischen Umfeld verbrachten die Lehrkräfte ihre Arbeitszeit im Homeoffice vor Laptop oder PC und mussten Wege und Möglichkeiten finden, ihren Schülerinnen und Schülern Unterrichtsinhalte zu vermitteln und persönlichen Kontakt zu halten. Lehrkräfte mit familiären Aufgaben waren zusätzlich in das Home-

schooling der eigenen Kinder eingebunden. Diese Veränderungen sind auch für die Lehrkräfte mit erheblichen Belastungen verbunden.

Der Berufsschullehrerverband Niedersachsen widmete sich gemeinsam mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück den Problemlagen und Belastungen der Lehrkräfte während der Corona-Pandemie. In drei Blitzumfragen zur Corona-Situation wurden Stimmungsbilder unter den Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen eingefangen, die Belastungen und Probleme im Homeschooling und in Wechselmodellen aufzeigen und Veränderungen im Pandemieverlauf nachzeichnen. An der Universität Münster entstand zudem eine kleine qualitative Untersuchung, in deren Rahmen die Ergebnisse der Blitzumfragen aufgegriffen und vertiefende Interviews mit Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Umfragen (Abschnitt 3) und der Interviewstudie (Abschnitt 4) vorgestellt und zusammenfassend diskutiert (Abschnitt 5). Vorweg wird im nachfolgenden Abschnitt 2 kurz der Verlauf der Corona-Pandemie an den niedersächsischen berufsbildenden Schulen von den ersten Schulschließungen im März 2020 bis zum Ende des zweiten Corona-Schuljahres 2020/2021 skizziert, um anschließend die Erhebungszeitpunkte der Blitzumfragen und der Interviewstudie in das Geschehen einordnen zu können.

2 Die Corona-Pandemie in Niedersachsen und an den niedersächsischen berufsbildenden Schulen – eine Chronik bedeutender Ereignisse

16. März 2020: Erster Schul-Lockdown
Die ersten Coronavirus-Infektionen in Niedersachsen wurden Ende Februar festgestellt (Welt 2020b). Am 13. März 2020 verkündete die Landesregierung erste Maßnahmen zur Bekämpfung des Coronavirus, u. a. die Aufforderung an Bürger:innen, ihre sozialen Aktivitäten zu minimieren (Hannover.de 2021). Zum 16. März 2020 wurden die niedersächsischen Schulen geschlossen und der Unterricht eingestellt (KM Niedersachsen 2020a).

22. März 2020: Erster Lockdown
Nach der Schließung von Restaurants und Cafés am 20. März 2020 folgte am 22. März 2020 eine Allgemeinverfügung, mit der die Schließung gewerblicher Einrichtungen und die Begrenzung persönlicher Kontakte außerhalb des eigenen Haushaltes erlassen wurden (Hannover.de 2021). Damit war der wirtschaftliche und gesellschaftliche Lockdown in Niedersachsen eingeleitet.

7. April 2020: Erste Lockerungen
Nach einer Verlängerung der Maßnahmen wurden im April 2020 erste Lockerungen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben ermöglicht (Hannover.de 2021).

27. April 2020: Schrittweise Schulöffnungen
Nach den Osterferien wurde Unterricht wieder verpflichtend und Schulen geöffnet: Im ersten Schritt wurde die niedersächsische Bildungscloud früher als geplant in Betrieb genommen, um kurzfristig digitale Lernangebote zur Verfügung zu stellen (KM Niedersachsen 2020b). Ab dem 22. April startete dann für alle Schüler:innen im Land das verpflichtende Homeschooling (KM Niedersachsen 2020c). Präsenzunterricht erhielten zuerst die Abschlussklassen an den weiterführenden allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen ab 27. April 2020 (ebd.). Für Nicht-Abschlussklassen ging es ab Mai 2020 wieder schrittweise in die Schulen. Am 1. Juni 2020 waren schließlich wieder alle Klassen in den Präsenzunterricht zurückgekehrt, unter strengen Hygiene- und Schutzmaßnahmen (Tonne 2020).

8. Juni 2020: Weitere Lockerungen in Wirtschaft und Gesellschaft
Und auch im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben wurden weitere Lockerungen erlassen, so konnten etwa Kneipen und Hallenbäder ab dem 8. Juni 2020 sowie Kinos und Theater ab dem 22. Juni 2020 wieder öffnen (Hannover.de 2021).

15. Juli 2020: Schuljahresende in Niedersachsen
Am 15. Juli 2020 endete ein turbulentes Schuljahr in Niedersachsen.

27. August 2020: Schuljahresbeginn in Niedersachsen
In den niedersächsischen Schulen startete das Schuljahr 2020/2021 im eingeschränkten Regelbetrieb: „Im Endeffekt bedeutet dies, dass wir die ‚Schule wie immer' starten, allerdings mit ein paar Sonderregelungen bedingt durch das Coronavirus" (KM Niedersachsen 2020e). Für das neue Corona-Schuljahr hatte das Niedersächsische Kultusministerium bereits einen Plan: Dieser sah in Abhängigkeit vom Infektionsgeschehen drei Szenarien für die Schulen in Niedersachsen vor: Im *Szenario A* sollte im eingeschränkten Regelbetrieb unterrichtet werden. Das bedeutete, dass alle Schüler:innen unter Einhaltung bestimmter Maßnahmen des Gesundheits- und Infektionsschutzes in Präsenz in der Schule lernten.

Das *Szenario B* stellte einen Wechselbetrieb dar, eine Kombination aus Präsenzunterricht in der Schule und Distanzunterricht von zu Hause. Die Klassen sollten dazu in Lerngruppen eingeteilt und jeweils eine Lerngruppe einer Klasse in Präsenz unterrichtet werden, während die andere Lerngruppe in Distanz von zu Hause lernen sollte. Die Schüler:innen, die von zu Hause lernten, sollten dabei aktiv von Lehrkräften unterstützt werden. So wurde sichergestellt, dass in jeder Klasse weniger als 17 Personen in der Schule anwesend waren und ein Mindestabstand von 1,5 Metern unter den Lernenden gewahrt werden konnte.

Als *Szenario C* wurde das ausschließliche Lernen von zu Hause deklariert. Die Lehrkräfte hatten in diesem Szenario die Aufgabe, das häusliche Lernen anzuleiten und regelmäßig mit den Lernenden zu kommunizieren. Die Arbeit konnten die Lehrkräfte von zu Hause oder aus einem Raum in der Schule erledigen (KM Niedersachsen 2020f, S. 3ff.). Die unterschiedlichen Szenarien sollten regional in Abhängigkeit

vom Infektionsgeschehen praktiziert werden. Mit diesem „Fahrplan“ wurden Schule und Unterricht in Niedersachsen bis zum Dezember 2020 umgesetzt.

2. November 2020: Teilweiser Lockdown
Aufgrund steigender Infektionszahlen wurde Anfang November ein zweiter Teil-Lockdown verhängt. Erneute Kontaktbeschränkungen und Schließungen von Gastronomie und Kultur traten ab 2. November 2020 in Kraft (Hannover.de). Die Schulen blieben von landesweiten Schließungen zunächst verschont und in Abhängigkeit vom regionalen Infektionsgeschehen weiterhin geöffnet.

16. Dezember 2020: Harter Lockdown
Wegen der anhaltenden Corona-Infektionszahlen verhängten Bund und Länder ab dem 16. Dezember 2020 einen harten Lockdown. Der Einzelhandel – mit Ausnahme der Geschäfte für den täglichen Bedarf – wurde geschlossen, Arbeitgeber aufgerufen, großzügige Homeoffice-Lösungen zu prüfen. Die Schulen sollten geschlossen oder zumindest die Präsenzpflicht ausgesetzt werden (Rbb24 2020). Für die niedersächsischen Schulen kündigte das niedersächsische Kultusministerium für die letzte Unterrichtswoche vor den Weihnachtsferien ein freiwilliges Homeschooling an, um einen relevanten Beitrag zur Kontaktreduzierung zu leisten (KM Niedersachsen 2020 g).

5. Januar 2021: Verlängerung des Lockdowns
Die Weihnachtsfeiertage und der Jahreswechsel brachten nicht die erhoffte Erholung des Infektionsgeschehens, sodass die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Beschränkungen auch im neuen Jahr aufrechterhalten wurden (Hannover.de). Schulen blieben landesweit geschlossen (KM Niedersachsen 2021a, 2021b).

3. März 2021: Erste Lockerungen nach regionaler Infektionslage
Trotz der harten Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie blieb das Infektionsgeschehen angespannt. Erste Lockerungen traten ab 3. März 2021 in Abhängigkeit von der regionalen Infektionslage in Kraft (NDR 2021). Die Schulen in Niedersachsen konnten ab dem 15. März 2021 – soweit das regionale Infektionsgeschehen dies zuließ – schrittweise im Szenario B geöffnet werden (KM Niedersachsen 2021c). Zudem wurden Selbsttestungen an Schulen eingeführt (KM Niedersachsen 2021d).

31. Mai 2021: Eingeschränkter Regelbetrieb an Schulen möglich
Mit der Erholung des Infektionsgeschehens wurden wirtschaftliche und gesellschaftliche Einschränkungen gelockert. Für die Schulen war ab 31. Mai 2021 – weiterhin in Abhängigkeit vom regionalen Infektionsgeschehen – eine Rückkehr in den eingeschränkten Regelbetrieb (Szenario A) möglich (KM Niedersachsen 2021e). Im Juni 2021 wurden weitere Lockerungen im eingeschränkten Regelbetrieb beschlossen (KM Niedersachsen 2021 f).

21. Juli 2021: Schuljahresende in Niedersachsen
Am 21. Juli 2021 endete das erste Corona-Schuljahr 2020/2021. Mit einem Dank verabschiedete Bildungsminister Grant Hendrik Tonne Schüler:innen sowie Lehrkräfte in die Schulferien:

> „Mein Dank gilt den 100.000 Menschen, die an unseren Schulen arbeiten. Den Bildungsauftrag zu verwirklichen und sich um jedes Kind individuell zu kümmern, war bereits vor der Corona-Pandemie eine ebenso wichtige wie anspruchsvolle Aufgabe. Dieses Schuljahr aber hat allen Beteiligten noch ungleich mehr abverlangt – organisatorisch, pädagogisch, didaktisch. Meiner Wahrnehmung nach wurde diese Herausforderung eindrucksvoll gelöst im Sinne der Schülerinnen und Schüler. […] Die umsichtige Arbeit der Schulleitungen, das Engagement der Lehrkräfte, der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Schulverwaltungskräfte wird sehr wertgeschätzt und Schule über ihre Funktion als Bildungseinrichtung hinaus als sozialer Ort mehr denn je positiv wahrgenommen. Das ist ein erfreuliches Ergebnis eines schwierigen Schuljahres und ist das Resultat des Einsatzes aller an Schule Beteiligten." (KM Niedersachsen 2021 g)

Im Ausblick kündigte das niedersächsische Kultusministerium an, dass die Selbsttestungen in Schulen im kommenden Schuljahr 2021/2022 weitergeführt werden. „Auch die weiteren Sicherheitsmaßnahmen wie abgestufte Maskenpflichten, inzidenzbasierte Szenarienwechsel, Hygienepläne und Lüftungskonzepte ggf. mit technischer Unterstützung sollen für den Schulbereich weiterhin gelten." (ebd.) Zudem werden Lehrkräften weiterhin Impfangebote unterbreitet, wobei die Impfquote bereits bei 80 Prozent liege.

3 Erfahrungen der Lehrkräfte im Zeitverlauf: Ergebnisse der Corona-Blitzumfragen

Aus Interesse daran, wie die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen die Situation erleben und welche Unterstützungsmaßnahmen sie sich wünschen, führte der Berufsschullehrerverband in Niedersachsen in Zusammenarbeit mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück im Mai 2020, Dezember 2020 und Juli 2021 drei Corona-Blitzumfragen durch, die ein Bild von der Stimmung der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen einfangen konnten. Die Erhebungen wurden online durchgeführt, per E-Mail wurden alle Mitglieder des Berufsschullehrerverbands Niedersachsen zur Teilnahme eingeladen.

Die *erste Befragung* fand im Mai 2020 nach dem vollständigen Schul-Lockdown und mitten in der schrittweisen Schulöffnung statt. Die Abschlussklassen wurden zu dieser Zeit wieder in Präsenz beschult, die übrigen Klassen befanden sich teilweise im Präsenzunterricht und mussten teilweise noch beim Zu-Hause-Lernen unterstützt

werden. An dieser ersten Befragung im Mai 2020 beteiligten sich n = 437 Lehrkräfte (3,5 % der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen[1]).

Mit der *zweiten Befragung* im Dezember 2020 sollte ein Stimmungsbild zu den unterschiedlichen Unterrichtsszenarien und vor allem zum Wechsel zwischen den Szenarien eingefangen werden. Zudem hatten die Lehrkräfte bis zum Dezember 2020 vielfältige Erfahrungen mit dem digitalen Lernen gesammelt, die erfasst werden sollten. An der zweiten Befragung im Dezember 2020 nahmen n = 622 Lehrkräfte (5,0 % der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen) teil. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich 71,1 Prozent der Lehrkräfte im eingeschränkten Regelbetrieb (Szenario A), 27,9 Prozent der Lehrkräfte unterrichteten im Szenario B (Wechselmodell) und ein Prozent der Befragten befanden sich vor dem harten Lockdown in Quarantäne und unterrichteten im Szenario C (Distanzunterricht).

Die *dritte Befragung* fand im Juli 2021 statt, kurz vor Abschluss des Schuljahres 2020/2021, um ein Stimmungsbild zum Corona-Schuljahr 2020/2021 einzufangen. Dafür konnten n = 367 Lehrkräfte (3,0 % der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen) gewonnen werden. Unter den Befragten waren durchschnittlich 65,6 Prozent Theorie-Lehrkräfte, 23,8 Prozent Fachpraxis-Lehrkräfte und 10,4 Prozent aus der Schulleitung. Etwa jede:r vierte Befragte gehörte einer Risikogruppe an, durchschnittlich knapp 36 Prozent der Befragten hatten Familienmitglieder, die einer Risikogruppe angehörten, und durchschnittlich knapp 40 Prozent gehörten keiner Risikogruppe an und hatten keine Mitglieder in der Familie, die einer Risikogruppe angehörten (vgl. Tab. 1). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der drei Umfragen berichtet und miteinander verglichen.

Tabelle 1: Sample der Corona-Blitzumfragen des Berufsschullehrerverbands Niedersachsen (eigene Datenerhebung)

	Mai 2020	**Dezember 2020**	**Juli 2021**
	n = 437	n = 622	n = 367
Personengruppe			
Theorielehrkräfte	66,6 %	65,8 %	63,0 %
Fachpraxislehrkräfte	22,7 %	25,1 %	23,7 %
Schulleitung	10,5 %	9,0 %	11,7 %
Sonstige	0,2 %		1,7 %
Risikogruppe			Keine Abfrage, da bereits Impfungen durchgeführt wurden
Mitglied einer Risikogruppe	25,8 %	25,9 %	
Familienmitglied als Mitglied einer Risikogruppe	28,8 %	43,0 %	
Keine Risikogruppe	45,4 %	31,2 %	

1 Der Anteil der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen wurde auf Grundlage der Daten des Landesamtes für Statistik Niedersachsen (2021) zur Zahl der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (inklusive Lehrkräfte in Ausbildung, exklusive stundenweise beschäftigte Lehrkräfte) berechnet.

3.1 Persönliche und unterrichtliche Situation

3.1.1 Bewertung der persönlichen und unterrichtlichen Situation

Zum Einstieg in die Befragungen wurden die Lehrkräfte zu allen Befragungszeitpunkten gefragt, wie sie ihre persönliche und unterrichtliche Situation aktuell einschätzen. Die persönliche Situation der Lehrkräfte hat sich im Verlauf der Corona-Pandemie deutlich verbessert: Zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Mai 2020, als der erste Lockdown in Wirtschaft, Gesellschaft und Schule gerade vorbei war und erste Lockerungen erlassen wurden, bewerteten noch 38,7 Prozent der Befragten ihre persönliche Situation als schlecht (eher schlecht und sehr schlecht) und nur 18,3 Prozent fanden ihre persönliche Situation gut (sehr gut und eher gut). Im Dezember 2020, mitten in den Beschränkungen in Wirtschaft und Gesellschaft und kurz vor dem erneuten Schul-Lockdown, befanden noch 32 Prozent der Befragten ihre persönliche Situation als schlecht, während 22,9 Prozent ihre persönliche Situation als gut einschätzten. Nach einer Erholung der Situation und am Ende des Corona-Schuljahres 2020/2021 schätzten 42,8 Prozent der befragten Lehrkräfte ihre persönliche Situation als gut ein, während nur noch 9,9 Prozent ihre persönliche Situation als schlecht bewerteten. Im Mittel hat sich die Bewertung der persönlichen Situation auf einer Skala von 1 (= sehr gut) bis 5 (= sehr schlecht) von durchschnittlich 3,23 im Mai 2021 zu durchschnittlich 2,62 im Juli 2021 verbessert (vgl. Abb. 1).

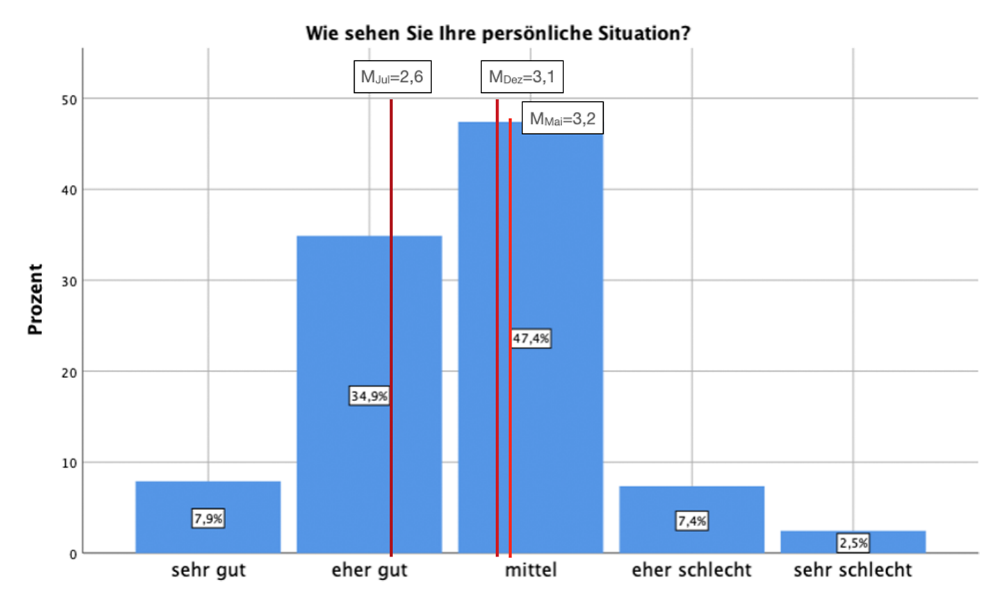


Abbildung 1: Bewertung der persönlichen Situation (eigene Abbildung)

Die unterrichtliche Situation wurde von den Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen im Mai 2020 zunächst noch im Durchschnitt mit 2,7 als gut und damit deutlich besser als die persönliche Situation (M = 3,2) bewertet. Die Lehrkräfte hatten nach den langen Schulschließungen im März und April womöglich aus-

reichend Vorbereitungszeit für die Umstellung auf den digitalen Unterricht. Zudem wird die Rückkehr in die Schulen die Bewertung der unterrichtlichen Situation positiv beeinflusst haben. Im Dezember 2020, nachdem die Lehrkräfte zwischen eingeschränktem Regelbetrieb (Szenario A), dem Wechselmodell (Szenario B) und dem vollständigen Distanzunterricht (Szenario C) agieren mussten, fiel die Bewertung der unterrichtlichen Situation deutlich schlechter aus. Im Mittel wurde die unterrichtliche Situation mit 3,3 (mittel) und damit etwas schlechter als die persönliche Situation im Dezember 2020 (M = 3,1) bewertet. Sehr wahrscheinlich führten Wechsel zwischen den Szenarien sowie die Herausforderungen und Belastungen der einzelnen Szenarien zu dieser Bewertung. Bis zum Juli 2021, nachdem die Schulen also wieder im eingeschränkten Regelbetrieb geöffnet wurden, erholte sich die Lage deutlich. Die unterrichtliche Situation wurde von den befragten Lehrkräften mit durchschnittlich 2,8 bewertet (vgl. Abb. 2), bleibt aber weiterhin hinter der Bewertung der persönlichen Situation im Juli 2021 (M = 2,6) zurück.

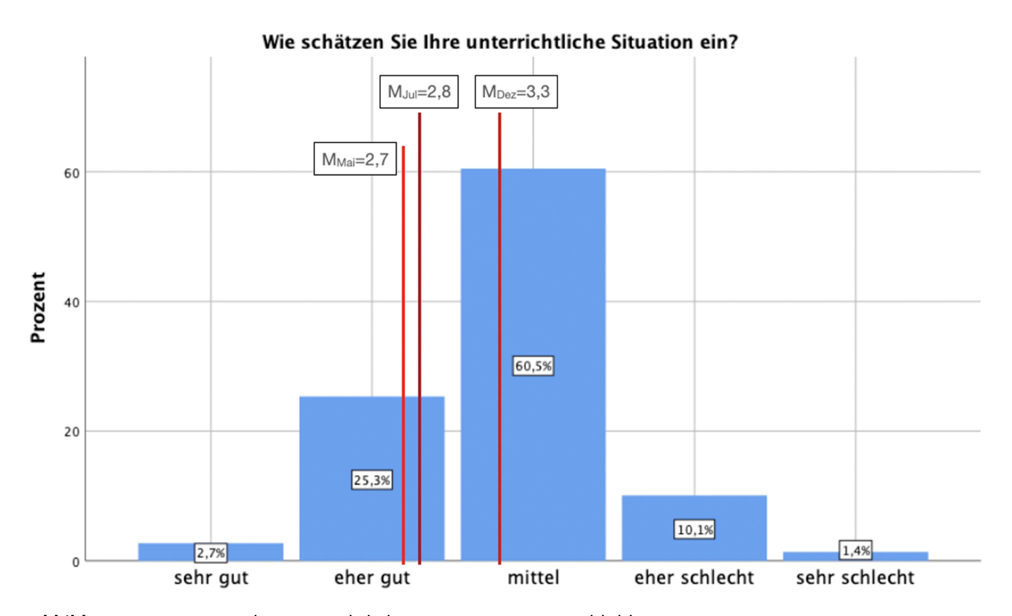


Abbildung 2: Bewertung der unterrichtlichen Situation (eigene Abbildung)

Die Veränderungen der Bewertung der persönlichen sowie der unterrichtlichen Situation zeigen, dass die Corona-Pandemie und die mit ihr verbundenen Einschränkungen sich auf das persönliche Wohlbefinden der befragten Lehrkräfte und ihre Wahrnehmung der unterrichtlichen Situation ausgewirkt haben. Mit dem Verlauf der Pandemie scheint es, als sei es den Lehrkräften persönlich leichter gefallen, mit den Veränderungen umzugehen, als im schulischen Bereich. Dennoch zeigen Hanewinkel, Hansen und Klusmann (2020, S. 17, 21) auf der Grundlage einer Befragung von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, dass die Berufszufriedenheit von 87 Prozent der dort befragten Lehrkräfte durch die Corona-Situation nicht beeinflusst wurde. Es han-

delt sich damit sehr wahrscheinlich nur um eine anlassbezogene Unzufriedenheit mit der unterrichtlichen Situation, die nicht zu einer Veränderung der allgemeinen Berufszufriedenheit führt.

3.1.2 Belastungsfaktoren

Was genau die Lehrkräfte belastet, ist über die Befragungszeitpunkte hinweg relativ konstant, wenngleich der Anteil der Lehrkräfte variiert, der bestimmte Faktoren als belastend wahrnimmt (vgl. Tab. 2). Einschränkend ist anzumerken, dass die Belastungsfaktoren zum ersten Erhebungszeitpunkt im Mai 2020 als offene Fragestellung erfasst worden sind und den Befragten mit der zweiten Erhebung im Dezember 2020 Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung standen. Insofern sind die Entwicklungen zwischen Mai 2020 und Dezember 2020 nur bedingt auf tatsächliche Unterschiede zurückzuführen. Teilweise sind die Unterschiede zwischen Mai 2020 und Dezember 2020 jedoch so hoch, dass sie sich nicht nur durch die unterschiedlichen Erhebungsansätze erklären lassen können, sondern auf tatsächliche Änderungen hindeuten.

Tabelle 2: Belastungsfaktoren und Erfahrungen im Corona-Unterricht (eigene Datenerhebung)

	Mai 2020*	**Dezember 2020**	**Juli 2021**
	n = 437	n = 622	n = 367
Belastungsfaktoren			
Fehlende Kontakte zu Schülerinnen und Schülern	3,4 %	0,5 %	
Fehlende Schüler:innen im Präsenzunterricht			36,0 %
Fehlende Unterstützung	4,5 %	1,2 %	
Kontaktbeschränkungen	8,2 %	44,4 %	32,2 %
Lernbereitschaft der Schüler:innen			55,6 %
Mehrarbeit	29,4 %	60,3 %	62,1 %
Methodisch-didaktische Herausforderungen	10,1 %	54,9 %	50,7 %
Organisation des Distanzunterrichts			64,6 %
Präsenzunterricht unter Coronabedingungen			30,0 %
Schutzmaßnahmen	8,8 %	3,5 %	
Sorge vor einer Infektion	10,1 %	55,4 %	32,2 %
Sorge, eine Infektion weiterzutragen		43,9 %	25,9 %
Ständige Veränderung	5,9 %	2,0 %	60,8 %
Technische Herausforderungen	5,2 %	2,0 %	
Unsicherheit über den Pandemieverlauf	9,4 %	42,9 %	44,4 %
Work-Life-Balance	2,7 %	0,5 %	
Sonstiges		2,2 %	

* Die Abfrage erfolgte im Mai 2020 als offene Abfrage und wurde nachträglich kategorisiert. Die Anteile sind daher nicht mit den Folgeerhebungen vergleichbar, da die Befragten keine Antwortmöglichkeiten zur Verfügung hatten wie in den Folgeerhebungen.

Belastet fühlten sich die Lehrkräfte in erster Linie durch die Mehrarbeit, die im Verlauf der Pandemie zugenommen zu haben scheint. Während im Mai 2020 nur 29,4 Prozent der Lehrkräfte die Mehrarbeit als Belastungsfaktor angaben, waren es im Dezember 2020 schon 60,3 Prozent und im Juli 2021 sogar 62,1 Prozent. Distanz- und Wechselunterricht verlangen den Lehrkräften deutlich mehr Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ab, da neue methodische Herangehensweisen erschlossen und Materialien neu aufgearbeitet werden müssen. Zudem verlangt der Distanzunterricht deutlich mehr individuelles Feedback. Was sonst innerhalb weniger Minuten im Unterricht geschieht, muss nun auf Grundlage der schriftlichen Ausarbeitungen der Lernenden aufgeschrieben und jedem Lernenden übermittelt werden. Dazu kommt die teilweise fehlende Lernbereitschaft der Schüler:innen, die einen zusätzlichen Belastungsfaktor darstellt. Kein Wunder also, dass eine deutliche Mehrarbeit auf die Lehrkräfte zukommt. Kritisiert wird in den Erhebungen vor allem die Doppelbelastung im Wechselmodell (Szenario B), da ein Teil der Schüler:innen beim Lernen in Präsenz, ein anderer Teil der Lernenden zu Hause betreut werden muss. Das ist sowohl organisatorisch als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht eine besondere Herausforderung. In der Folge werden auch die Belastungen durch die methodisch-didaktischen Herausforderungen und die Organisation des Distanzunterrichts häufig als belastend wahrgenommen.

Deutlich gestiegen ist zudem die Belastung durch ständige Veränderungen: Während die ständigen Veränderungen im Mai 2020 und im Dezember 2020 kaum als Belastungsfaktor genannt wurden (vgl. Tab. 2), gaben im Juli 2021, nachdem mehrere Monate der Wechsel zwischen den Szenarien und vollständiger Distanzunterricht sowie zeitgleich Distanz- und Präsenzunterricht stattfanden, 60,8 Prozent der Befragten an, sich durch die ständigen Veränderungen belastet zu fühlen. Einfluss auf diese Zunahme der Belastung durch ständige Veränderungen wird wohl auch die Zeit nehmen: Die Lehrkräfte waren nun über ein Jahr mit ständig neuen Vorgaben und Rahmenbedingungen ihres Unterrichts konfrontiert und mussten darauf reagieren. Nach einer so langen Phase ist es durchaus plausibel, dass die Belastung durch die ständig veränderten Rahmenbedingungen der Arbeit zunimmt.

Doch nicht nur unterrichtsbezogene Faktoren belasten die Lehrkräfte, auch die Sorge vor einer Infektion und die Sorge, eine Infektion weiterzutragen, sowie die Unsicherheit über den Pandemieverlauf und die Kontaktbeschränkungen belasten die Lehrkräfte schwer. Vor allem im Dezember 2020 hatten die Befragten Sorge vor einer Infektion (55,4 %) oder Sorge davor, eine Infektion weiterzutragen (43,9 %). Da die Lehrkräfte im Juli 2021 bereits zu einem großen Teil geimpft waren, ist es erwartbar, dass die Sorgen abnehmen, sich mit dem Coronavirus zu infizieren oder es weiterzutragen. Da die Pandemie trotz aller Maßnahmen und Einschränkungen auch im Jahr 2021 nicht unter Kontrolle ist, bleibt bei den Befragten die Unsicherheit über den Pandemieverlauf als Belastungsfaktor relevant. Im Mai 2020, als der Verlauf und die Dauer der Pandemie noch nicht abzusehen waren, äußerten nur 9,4 Prozent der Befragten Unsicherheit über den Pandemieverlauf als Belastungsfaktor. Im Dezember 2020, während des Teil-Lockdowns und kurz vor dem harten Lockdown, bewerteten

dagegen 42,9 Prozent der Befragten die Unsicherheit über den Pandemieverlauf als Belastungsfaktor. Im Juli 2021, nach über einem Jahr Pandemie, fühlen sich mit 44,4 Prozent sogar noch mehr Befragte durch die Unsicherheit über den Pandemieverlauf belastet.

Zurückgegangen sind dagegen Belastungen durch fehlende Work-Life-Balance, fehlende Unterstützung, technische Herausforderungen und den fehlenden Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern. Das deutet darauf hin, dass es den Lehrkräften zunehmend gelingt, mit den veränderten Rahmenbedingungen ihrer Arbeit zu agieren und ihre Freizeit für die individuelle Erholung zu nutzen. Dazu beigetragen haben wird sicherlich auch, dass die Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Endgeräten sicherer werden und die digitalen Angebote besser ausschöpfen können. Keineswegs darf dieser Befund allerdings fehlinterpretiert werden, dass der Fort- und Weiterbildungsbedarf oder die Notwendigkeit technischer Unterstützung damit sinken würden. Ganz im Gegenteil, mehr als die Hälfte der Befragten wünscht sich adäquate Fortbildungsangebote für den Distanzunterricht und kritisiert Unklarheiten hinsichtlich des Datenschutzes im digitalen Lernen.

3.2 Erfahrungen im Corona-Unterricht

Der Corona-Unterricht barg für die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen besondere Herausforderungen. Im Mai 2020 schätzten 41,4 Prozent der Befragten vieles im Zusammenhang mit dem Corona-Unterricht als Herausforderung ein. 39,1 Prozent der Befragten haben vieles als positive Herausforderung empfunden, im Dezember 2020 stimmten nur noch 24,2 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass sie vieles als positive Herausforderung empfunden haben (vgl. Tab. 3). Das deckt sich mit dem Befund, dass die unterrichtsbezogene Belastung von Mai 2020 zu Dezember 2020 zugenommen hat (vgl. Abschnitt 3.1.2).

Deutlich häufiger als bisher wurden digitale Medien schulisch eingesetzt (durchschnittlich 54,4 % der Befragten) und das Wissen über digitale Medien in Lernsituationen hat sich verbessert, das zumindest gaben 50,3 Prozent der Befragten im Mai 2020 an. Auf digitale Endgeräte konnten jedoch nicht alle Schüler:innen für den Distanz- und Online-Unterricht zurückgreifen. Im Mai 2020 gaben nur 29,5 Prozent der Befragten an, dass die Lernenden über adäquate Endgeräte verfügten, im Dezember 2020 waren es nur 25,9 Prozent der Befragten. Der Mehrheit der Lernenden scheinen die notwendigen Voraussetzungen für das digitale Lernen auch noch im Dezember 2020, nach mehr als einem halben Jahr im Unterricht mit coronabedingten Einschränkungen und kurz vor dem zweiten Schul-Lockdown, nicht zur Verfügung zu stehen. Im Distanz- und Online-Unterricht mussten die Lernenden die Arbeitsaufgaben überwiegend selbstständig und selbstorganisiert bearbeiten. Dies erfolgte nicht immer zuverlässig, im Zeitverlauf scheint die zuverlässige Aufgabenbearbeitung sogar abzunehmen: Während im Mai 2020 noch 21,3 Prozent der befragten Lehrkräfte angaben, dass die Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern zuverlässig bearbeitet wurden, waren es im Dezember 2020 nur noch 14,2 Prozent der Lehrkräfte. Gleichzeitig sinkt aber auch der Anteil der Lehrkräfte, die der Meinung waren, dass die

Schüler:innen viel weniger gelernt haben als normalerweise, da der Umfang des Unterrichts insgesamt wieder zugenommen hatte. Trotzdem sorgten sich im Dezember 2020 noch 58,4 Prozent der Befragten um die Lernprozesse ihrer Schüler:innen.

Tabelle 3: Erfahrungen im Corona-Unterricht (eigene Daten)

	Mai 2020	**Dezember 2020**	**Juli 2021**
	n = 437	n = 622	n = 367
Erfahrungen im Corona-Unterricht (Zustimmung zu den Aussagen)			Keine Abfrage
Ich habe beruflich vieles als positive Herausforderung empfunden.	39,1 %	24,2 %	
Meine Fachpraxisräume oder Laborräume kann ich nicht nutzen.	31,6 %	13,2 %	
Ich habe häufiger digitale Medien schulisch eingesetzt.	51,9 %	56,9 %	
Ich habe mein Wissen über digitale Medien in Lernsituationen deutlich verbessert.	50,3 %	Keine Abfrage	
Vieles war und ist für mich beruflich eine Herausforderung.	41,4 %	Keine Abfrage	
Kolleginnen und Kollegen sind eine wichtige Unterstützung für mich.	39,8 %	35,9 %	
Die Mehrzahl meiner Schüler:innen kann zu Hause auf adäquate Endgeräte zurückgreifen.	29,5 %	25,9 %	
Meine Schüler:innen haben zuverlässig die geforderten Aufgaben bearbeitet.	21,3 %	14,2 %	
Ein Teil meiner Schüler:innen hat durch Corona-Maßnahmen weniger Unterricht.	68,0 %	49,6 %	
Ich musste schon mehrfach in den Distanzunterricht.	Keine Abfrage	28,2 %	
In meinen Fachpraxisräumen ist ein Mindestabstand nicht einzuhalten.	Keine Abfrage	25,4 %	
In meinem Fachpraxisunterricht muss ich die Klasse unterteilen, da nur ein Teil praktisch unterwiesen werden kann.	Keine Abfrage	11,5 %	
Ich mache mir Sorgen um den Lernprozess meiner Schüler:innen.	Keine Abfrage	58,4 %	
Viele Schüler:innen haben viel weniger gelernt als normalerweise.	65,0 %	56,6 %	

3.3 Hygiene- und Schutzmaßnahmen

Im Dezember 2020 hatten bereits 57,1 Prozent der Befragten Kontakt zum Coronavirus, im Juli 2021 waren es schon 70,6 Prozent der befragten Lehrkräfte. Am häufigsten kam der Kontakt durch infizierte Schüler:innen zustande (durchschnittlich 54,7 %). Deutlich seltener waren Familienmitglieder der Befragten (durchschnittlich 8,9 %) oder die Befragten selbst (durchschnittlich 2,5 %) infiziert (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Kontakt zum Corona-Virus (eigene Datenerhebung)

	Mai 2020	Dezember 2020	Juli 2021
	n = 437	n = 622	n = 367
Kontakt zum Coronavirus (Mehrfachnennung möglich)	Keine Abfrage		
Selbst infiziert gewesen		1,7 %	3,3 %
Familienmitglieder infiziert		5,0 %	12,8 %
Schüler:innen infiziert		46,1 %	63,2 %
Von Quarantänemaßnahmen betroffen		15,2 %	23,7 %
Negative Testung auf Corona		27,7 %	Keine Abfrage, da regelmäßige Testungen

Als wichtigstes Instrument zum Infektionsschutz in Schulen wurden und werden die Hygienemaßnahmen und die seit März 2021 stattfindenden Selbsttestungen gesehen. In den Befragungen berichten die Lehrkräfte, dass die Hygienemaßnahmen an den Schulen im Wesentlichen (im Durchschnitt 57,0 % der Befragten) oder allen Vorgaben entsprechend (durchschnittlich 31,1 % der Befragten) befolgt werden. Doch fast jede vierte Lehrkraft (24,1 % der Befragten) berichtet auch über Nachlässigkeiten und Mängel in der Umsetzung der Hygienemaßnahmen, sowohl aufseiten der Schüler:innen als auch aufseiten der Lehrkräfte und der Schulleitung. Im Dezember 2020 wurden von den Lehrkräften vor allem das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes auf den Fluren und in den Pausen (81,9 % der Befragten) sowie das Lüften der Unterrichtsräume (77,4 %), die Desinfektion und Handhygiene (71,1 %) und das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes im Unterricht (77,4 %) als wichtige Maßnahmen zur Aufrechterhaltung des Unterrichts bewertet. Auch der Distanzunterricht bei hohen Infektionszahlen (62,6 %) und das Unterrichten im Wechselbetrieb mit geteilten Lerngruppen (57,5 %) werden als wichtig bewertet. Für das kommende Schuljahr 2021/2022 gehen die Lehrkräfte davon aus, dass Maßnahmen wie das Lüften der Unterrichtsräume (79,8 %), Desinfektion und Handhygiene (78,2 %) sowie Mund-Nasen-Schutz auf den Fluren (74,9 %) weiterhin notwendig sein werden. Das Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung während des Unterrichts wird nur noch von 35,1 Prozent der Befragten als notwendig erachtet. Dagegen wünschen sich die befragten Lehrkräfte Impfangebote für Schüler:innen (70,6 %) und weiterhin verpflichtende Corona-Schnelltests (69,2 %). 66,5 Prozent der Lehrkräfte gehen davon aus, dass bei hohen Infektionszahlen auch wieder Distanzunterricht notwendig sein wird. Eine vierte Welle der Corona-Pandemie erwarten 45,5 Prozent der befragten Lehrkräfte.

Im November 2020 standen erste Impfstoffe gegen das Coronavirus vor der Zulassung. Daher wurde in der Dezember-Befragung mit erhoben, welche Einstellung die Lehrkräfte gegenüber der Corona-Impfung aufweisen. 62,9 Prozent der Befragten waren einer Impfung gegenüber aufgeschlossen und würden sich sofort oder nach einigen Impferfahrungen impfen lassen. 9,8 Prozent der Befragten standen einer Impfung neutral gegenüber und wollten weitere Studienergebnisse abwarten. Etwa

jeder Fünfte stand der Corona-Impfung zurückhaltend gegenüber, da die Gefahren der Impfung noch nicht ausreichend geklärt waren. Nur für 2,3 Prozent der Befragten war eine Corona-Impfung keine Option. Im Juli 2021 waren 91,0 Prozent der Befragten geimpft und nur 2,7 Prozent der Befragten haben sich nicht impfen lassen, weil sie von der Wirkung des Impfstoffes nicht überzeugt waren.

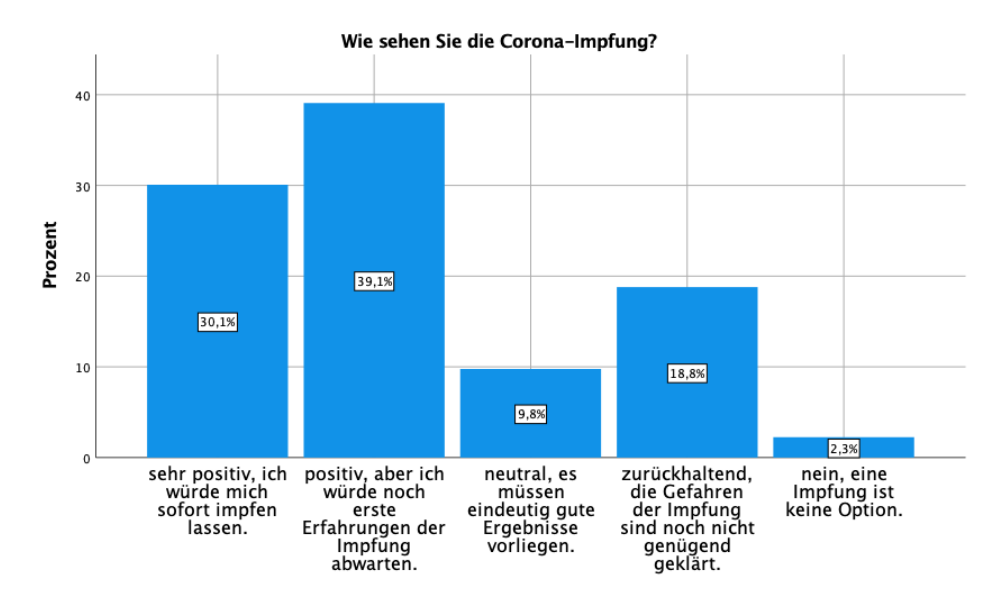


Abbildung 3: Einstellungen zur Corona-Impfung im Dezember 2020 (eigene Abbildung)

3.4 Corona-Management des Kultusministeriums

Im Dezember 2020, am Ende des ersten Corona-Jahres und kurz vor dem zweiten vollständigen Schul-Lockdown, wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung des Corona-Managements des niedersächsischen Kultusministeriums gebeten, das im Wesentlichen über Maßnahmen und Vorgehensweisen an den Schulen bestimmt hat. In Noten ausgedrückt wurde dem niedersächsischen Kultusministerium für sein Agieren während der Krise insgesamt ein „ausreichend" mit einer starken Tendenz zu „befriedigend" (M=3,5) erteilt. Zudem bestand die Möglichkeit, Lob und Kritik in zwei offenen Textfeldern zu äußern. Positiv hervorgehoben wurde der Plan des Kultusministeriums (27,9 % der Befragten), der zum Schuljahr 2020/2021 in Kraft trat und das Vorgehen bzw. die Unterrichtsszenarien in Abhängigkeit der regionalen Inzidenzwerte bestimmte. Dieser bot den Lehrkräften in den unsteten Zeiten zumindest etwas Planungssicherheit, nicht zuletzt auch deshalb, weil der Plan strikt befolgt wurde. Darüber hinaus wurden die regelmäßigen Informationen seitens des Kultusministeriums während der Pandemie (26,8 %) sowie seine schnellen Reaktionen (9,8 %) gelobt. 21,3 Prozent der Befragten gaben an, nichts bzw. nichts Positives über das Corona-Management des Kultusministeriums sagen zu können (vgl. Abb. 4).

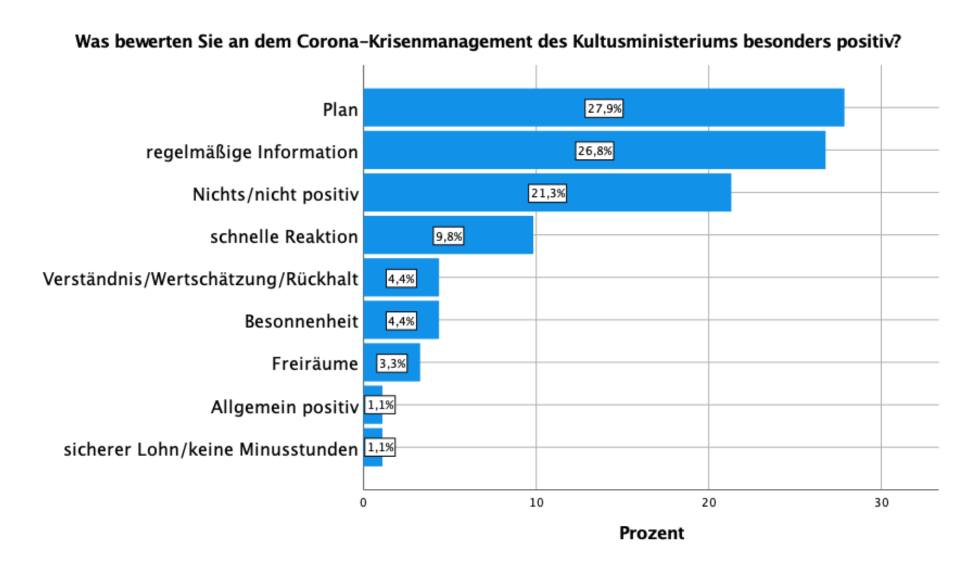


Abbildung 4: Positive Aspekte des Corona-Managements des niedersächsischen Kultusministeriums (eigene Abbildung)

Von 16,6 Prozent der Befragten wurden fehlende Schutzmaßnahmen kritisiert, 12,6 Prozent der Befragten äußerten Kritik an den ständigen Änderungen der Vorgaben. Zudem wurde kritisiert, dass die Vorgaben sich nicht auf die berufliche Bildung bezogen bzw. die berufliche Bildung in den Vorgaben vernachlässigt wurde (11,8 %). Für 11,8 Prozent der Befragten waren die Vorgaben nicht eindeutig genug bzw. es fehlte an Transparenz (vgl. Abb. 5).

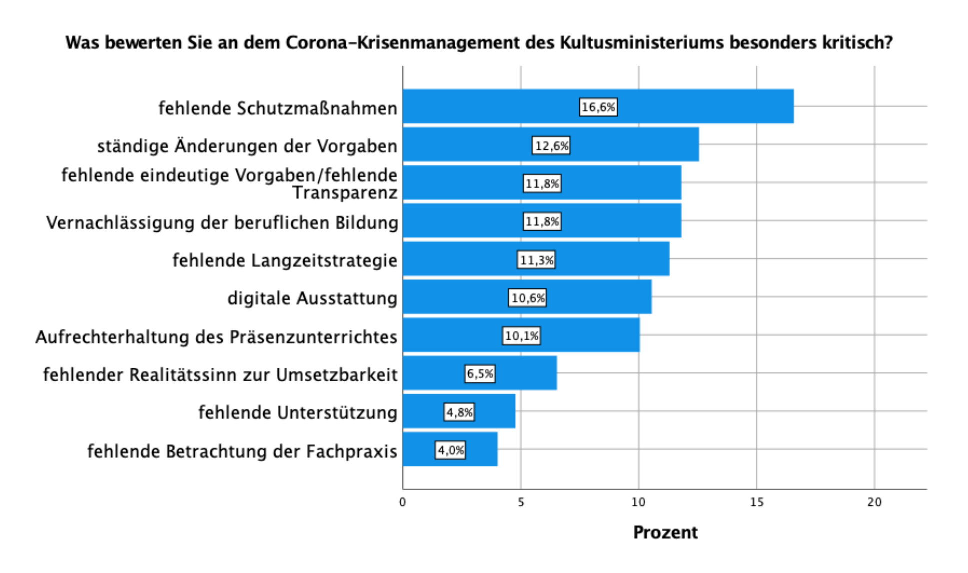


Abbildung 5: Kritik am Corona-Management des niedersächsischen Kultusministeriums (eigene Abbildung)

Zwar widersprechen sich die Aussagen der Lehrkräfte zum Krisenmanagement des Kultusministeriums teilweise, etwa wenn einerseits der gut nachvollziehbare Plan gelobt wird, der Planungssicherheit biete, und andererseits die Anpassungshäufigkeit und Eindeutigkeit der Vorgaben kritisiert werden. Dennoch zeigt sich insgesamt ein deutliches Bild: Die Lehrkräfte wünschen sich informiert zu werden, ausreichende Schutzmaßnahmen sowie transparente Vorgaben und langfristige Planungssicherheit. Darüber hinaus wünschen sie sich, in ihren Besonderheiten wahrgenommen zu werden. Der Unterricht an berufsbildenden Schulen ist eben nur bedingt mit dem Unterricht an beispielsweise Grund- und Förderschulen vergleichbar, auch weil die Lernenden unterschiedliche Bedürfnisse haben. Dazu kommt, dass die Schüler:innen im dualen System die Schule nicht täglich besuchen und dementsprechend andere Rahmenbedingungen vorherrschen.

3.5 Erfahrungen des digitalen Lernens auch nach Corona aufrechterhalten

Für das schulische und selbstständige Lernen sowie insbesondere für die Berufsschulen, an denen aufgrund sinkender Schüler:innenzahlen eine wohnortnahe Beschulung in bestimmten Ausbildungsgängen zunehmend schwierig wird (BIBB 2017), bieten die Digitalisierung und das Distanzlernen vielfältige Möglichkeiten. In den Erhebungen wurden die Lehrkräfte daher gefragt, ob und inwiefern sie sich vorstellen könnten, auch künftig einem Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung online nachzukommen (vgl. Tab. 5). Die Zustimmung, zumindest einen Teil des Unterrichts online durchzuführen, ist insgesamt hoch, wenngleich sie mit zunehmenden Online-Erfahrungen zu sinken scheinen. Im Mai 2020 konnten sich nur 31,2 Prozent der Befragten nicht vorstellen, einen Teil des Unterrichts online durchzuführen. Im Dezember waren es mit 40,8 Prozent der Befragten deutlich mehr, die ihren Unterricht ausschließlich in Präsenz durchführen wollten. In der Befragung im Juli 2021 gaben immerhin noch 39,7 Prozent der Befragten an, es nicht gut zu finden, einen Teil des Unterrichts online durchzuführen.

Die Lehrkräfte stellten sich überwiegend vor, bis zu 10 Prozent der Unterrichtsverpflichtung online zu absolvieren. Doch auch die Zustimmung zu mehr Online-Unterricht bei einem Online-Anteil von bis zu 30 Prozent ist noch vergleichsweise hoch, hat aber im Zeitvergleich deutlich abgenommen. Bis zu 60 oder gar bis zu 100 Prozent des Unterrichts online durchzuführen, können sich nur sehr wenige der befragten Lehrkräfte vorstellen. Die Zustimmung zu einem so hohen Anteil von Online-Unterricht ist von Dezember 2020 bis Juli 2021 deutlich zurückgegangen. Die Erfahrungen im Online-Unterricht scheinen den Lehrkräften nicht nur das Potenzial, sondern auch die Grenzen des Lernens auf Distanz verdeutlicht zu haben.

Tabelle 5: Online-Unterricht nach Corona (eigene Datenerhebung)

	Mai 2020	Dezember 2020	Juli 2021
	n = 437	n = 622	n = 367
Ich fände es grundsätzlich gut, im normalen Schulbetrieb im Rahmen meiner Unterrichtsverpflichtung …% online zu unterrichten.			
0 %	31,2 %	40,8 %	39,7 %
Bis zu 10 %	31,2 %	30,2 %	29,5 %
Bis zu 30 %	30,2 %	21,2 %	26,7 %
Bis zu 60 %	4,6 %	5,5 %	2,2 %
Bis zu 100 %	1,9 %	2,3 %	1,9 %

Voraussetzungen für einen guten Distanzunterricht sind aus Sicht der Lehrkräfte bessere Internetanbindungen an den Schulen (53,1 % der Befragten im Juli 2021), schnelleres Internet im Homeoffice (43,9 %), mehr Stellen für IT-Administratorinnen und -Administratoren an Schulen (53,7 %), adäquate Fortbildungsangebote für die Lehrkräfte (53,7 %) und Sicherheit in Bezug auf den Datenschutz (52,6 %). Zudem müssen die Schüler:innen für den Distanzunterricht eine hohe Motivation mitbringen (62,7 %), da das Lernen überwiegend selbstständig und ohne soziale Einbindung erfolgt. In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, an welcher Stelle im Lernprozess der Schüler:innen die notwendigen Voraussetzungen für das selbstständige und selbstorganisierte Lernen mit digitalen Medien geschaffen werden sollen. Welche Rolle nehmen dabei allgemeinbildende Bildungseinrichtungen ein? Diese und weitere Fragen zum Distanzunterricht sind bei allen Chancen, die das digitale Lernen bietet, umfassend zu diskutieren, um ein qualitätsvolles berufliches Lernen auf Distanz als Lösungsansatz für die Schließung von Ausbildungsgängen an Berufsschulen zu ermöglichen.

4 Inwiefern hat sich die psychische Belastung der Lehrkräfte in der Corona-Pandemie im Jahr 2020 im Vergleich zu den Jahren davor verändert?

Ergänzend zu den dargestellten Befragungen des Berufsschullehrerverbands wurde an der Universität Münster im Rahmen einer Hausarbeit eine (studentische) Interviewstudie durchgeführt, die tiefere Einblicke in den veränderten Berufsalltag und die damit verbundenen Belastungen der Lehrkräfte gibt. Befragt wurden drei Lehrkräfte, darunter eine Lehrkraft an berufsbildenden Schulen, Herr N., eine Förderschullehrerin, Frau L., und eine Grundschullehrerin, Frau R. Die Befragten wurden über persönliche Kontakte der Studentin für die Interviews gewonnen und von ihr persönlich interviewt. Im Interviewverlauf wurden die Lehrkräfte um einen Erfahrungsbericht gebeten, ggf. wurden im Anschluss Nachfragen zur Konkretisierung unklar gebliebener Aspekte oder weiterer interessierender Erfahrungen gestellt.

Wie die Befragungen des Berufsschullehrerverbands Niedersachsen gezeigt haben, sind die Lehrkräfte mit der coronabedingten veränderten Situation im Berufsalltag nicht zufrieden. Vor allem die erforderliche Mehrarbeit belastet die Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 3). Die Erfahrungsberichte der interviewten Lehrkräfte zeigen, dass vor allem die Vor- und Nachbereitung des Online-Unterrichts und die parallele Durchführung von Präsenz- und Online-Unterricht für die Lehrkräfte sehr belastend ist. Dies erläutert beispielsweise Frau R. (Grundschullehrerin) im Interview: Sie plant ihren Unterricht nun ganz anders und muss immer an zwei Klassen gleichzeitig denken: einmal an die Kinder, die von zu Hause lernen, und an die Kinder, welche in der Schule präsent sind. Frau L. (Förderschullehrerin) berichtet von bis zu zwölf Stunden Arbeitszeit und nimmt die Anforderung, ständig erreichbar zu sein, als großen Belastungsfaktor wahr. In einer Studie der Universität Kiel zur Lehrkräftegesundheit während der Corona-Pandemie (Hanewinkel, Hansen & Klusmann 2020, S. 3), in der 2.300 Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen (NRW) befragt wurden, berichteten die befragten Lehrkräfte durchschnittlich über sechs Überstunden pro Woche, die sich aus den Anforderungen der Corona-Pandemie ergeben.

Zudem waren die Schulen, wie Herr N. (Berufsschullehrer) berichtet, gar nicht darauf vorbereitet, digitalen Unterricht zu gestalten. Lehrkräfte mussten innerhalb kürzester Zeit ihren Unterricht umstellen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass gut die Hälfte der Befragten der Umfrage des Berufsschullehrerverbands methodisch-didaktische Herausforderungen als belastenden Faktor angegeben haben. Didaktisch-methodische Herausforderungen und Belastungen schildert auch Frau R. (Grundschullehrerin). Sie ist unzufrieden mit ihrer Unterrichtsgestaltung, da sie durch die coronabedingten Einschränkungen im Präsenzunterricht nur noch frontal unterrichten kann. Eigentlich versteht sie sich selbst eher als Kompetenzvermittlerin und versucht z. B. durch Gruppen- und Partnerarbeiten die Sozialkompetenzen ihrer Schüler:innen zu stärken. Gruppen- und Partnerarbeiten sind aufgrund der Ansteckungsgefahr und des Abstandsgebots jedoch nicht umsetzbar, weshalb aus ihrer Sicht nur der Frontalunterricht bleibt. Auch Herr N. (Berufsschullehrer) ist demotiviert vom digitalen Unterrichten, da er kein Feedback von seinen Lernenden erhält und „sozusagen in einen luftleeren Raum spricht, in dem keinerlei Kommunikation stattfindet“, was er als sehr einschränkend empfindet. Zudem berichteten die interviewten Lehrkräfte, dass die Lernenden in einem Unterricht, in dem die Klassen geteilt sind und nur ein Teil der Klasse in Präsenz in der Schule lernt, individuell deutlich weniger Unterricht erhalten und damit einhergehend auch viel weniger lernen als normalerweise. Dies deckt sich mit den Befragungen des Berufsschullehrerverbands Niedersachsen (vgl. Abschnitt 3) und der Befragung der Lehrkräfte in NRW (Hanewinkel, Hansen & Klusmann 2020, S. 13).

Doch nicht nur das Unterrichten in dieser besonderen Zeit belastet die Lehrkräfte. Auch die Angst vor Ansteckung birgt Belastungen für sie, wie die Umfragen des Berufsschullehrerverbands Niedersachsen (vgl. Abschnitt 3) und die Kieler Befragung (Hanewinkel, Hansen & Klusmann 2020, S. 11 f.) gezeigt haben. Dazu berichtet Frau R. (Grundschullehrerin) im Interview, dass ihre Schüler:innen im Sommer 2020 keine Masken tragen mussten und auch die Abstandsregeln nicht eingehalten wur-

den. Trotz der fehlenden Schutzmaßnahmen musste sie in der Schule unterrichten und die Kinder in den Pausen beaufsichtigen. Ihren Unmut darüber bringt sie im Interview deutlich zum Ausdruck, so betitelt sie die Schule etwa als „Virenschleuder“. Erst nach den Weihnachtsferien seien die Lehrkräfte der Schule mit FFP2-Masken ausgestattet und alle Kinder dazu verpflichtet worden, Masken zu tragen. Darüber hinaus erzählt sie, sie kannte infizierte Eltern, die ihre Kinder trotzdem in die Schule schickten. Inwiefern es sich dabei um Einzelfälle handelt, oder ob häufiger Schüler:innen die Schule besuchen, obwohl es in ihrem familiären Umfeld Corona-Infektionen gibt, lässt sich nicht klären. Doch rückt in diesem Zusammenhang der hohe Anteil der Lehrkräfte (63,2 % der befragten Lehrkräfte im Juli 2021) in den Fokus, die im Rahmen der Befragungen des Berufsschullehrerverbands angaben, Kontakt mit dem Virus gehabt zu haben, weil Lernende schon mit dem Virus infiziert waren (vgl. Abschnitt 3). Dieser vermittelt zumindest den Anschein, dass Schulbesuche trotz Infektion keine Seltenheit sind und damit Lehrkräfte und Lernende einer unmittelbaren Ansteckungsgefahr ausgesetzt sind. Wird zudem bedacht, dass durchschnittlich 42,9 Prozent der Befragten der Berufsschullehrerverbandsbefragung Niedersachsen angaben, dass die Corona-Maßnahmen an der Schule sie bedrücken und/oder verunsichern würden, lassen sich hohe Belastungen durch Angst vor Ansteckung durchaus nachvollziehbar erklären. Dass Lehrkräfte in der Schule eine erhöhte Gefahr der Ansteckung haben, darauf haben Lehrerverbände mehrfach hingewiesen (vgl. etwa VBE 2021). Auch Untersuchungen zeigen, dass sich Infektionen bei mangelnden Infektionskontrollmaßnahmen und mangelndem Infektionsschutz an weiterführenden Schulen durchaus schneller verbreiten können (vgl. etwa Hoch et al. 2020; Otte im Kampe et al. 2020).

Dennoch gibt es auch positive Aspekte, die Lehrkräfte durch die Corona-Krise erlebt haben. Etwa die Hälfte der Befragten der Berufsschullehrerverbandsumfragen konnte durch den Online-Unterricht ihr Wissen über digitale Medien in Lernsituationen deutlich verbessern und nimmt sich vor, digitale Medien zukünftig häufiger schulisch einzusetzen (vgl. Abschnitt 3). In den Interviews ist vor allem Herr N. (Berufsschullehrer) von den Möglichkeiten der Digitalisierung überzeugt und sieht in der Corona-Krise eine Chance, die Digitalisierung in der Schule endlich im erforderlichen Maße voranzubringen. Chancen birgt die Digitalisierung auch für die schulische Kommunikation unter den Lehrkräften und mit der Schulleitung, die auch in der Corona-Zeit eine besondere Bedeutung eingenommen hat. So zeigt die Kieler Studie (Hanewinkel, Hansen & Klusmann 2020, S. 19), dass „Lehrkräfte, die sich gut und ausreichend über Neuerungen und Entscheidungen von ihrer Schulleitung informiert fühlten, [...] weniger von der Coronasituation beeinträchtigt“ waren.

Auch für die Schüler:innen konnten die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Veränderungen des schulischen Lernens Chancen bergen. Frau R. (Grundschullehrerin) spricht im Interview von „Gewinnern der Corona-Krise“, dies sind Schüler:innen, die gut zu Hause lernen können und durch die kleineren Klassengrößen nun mehr hervorstechen. Zudem können Lehrkräfte in den kleineren Klassen mehr auf die einzelnen Lernenden eingehen, schneller Lernschwächen erkennen und die Schüler:innen besser unterstützen als dies bei der üblichen Klassengröße der Fall

ist. Frau R. würde sich deshalb für die Zukunft kleinere Klassengrößen wünschen. Dies schildert auch Frau L. (Förderschullehrerin) im Interview. Obwohl die Klassen in den Förderschulen ohnehin kleiner sind als in anderen Schulformen, haben die Schüler:innen der Förderschule in ihrer Wahrnehmung von den kleineren Klassengrößen im Wechselunterricht profitiert.

In Bezug auf die Faktoren, die die Lehrkräfte in ihrer Arbeit allgemein belasten, haben die Interviews – im Einklang zu den Erhebungen des Berufsschullehrerverbands Niedersachsen (vgl. Abschnitt 3) – gezeigt, dass sich während der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Veränderungen des Berufsalltags der Lehrkräfte einige Belastungsfaktoren verstärkt haben, wohingegen andere abgeschwächt wurden. In den Interviews wurde – wie auch in den Erhebungen des Berufsschullehrerverbands Niedersachsen (vgl. ebd.) – vor allem die Mehrarbeit als starker Belastungsfaktor hervorgehoben, der nach den interviewten Lehrkräften im Zuge der Corona-Pandemie deutlich zugenommen hat. Das Verhalten schwieriger Schüler:innen war in der coronabedingt veränderten Unterrichtssituation jedoch oft weniger präsent. Das führen die befragten Lehrkräfte darauf zurück, dass die Lernenden entweder aus der Distanz unterrichtet wurden und in diesem Setting kein Raum für Verhaltensauffälligkeiten bestand oder die Lernenden in kleineren Klassengruppen besser betreut werden konnten. Die Halbierung der Klassenstärke im Rahmen des Wechselunterrichts wurde von allen drei interviewten Lehrkräften als angenehm empfunden.

Wie sonst auch hatten die Lehrkräfte das Gefühl, zwischen der pädagogischen Freiheit auf der einen Seite und den strengen Reglementierungen durch die Länder auf der anderen Seite zu stehen, wobei es im Fall der Corona-Krise zu Anfang kaum Reglementierungen gab, welche auf den Distanzunterricht bezogen waren. So schildert Frau L. (Förderschullehrerin) beispielsweise, dass sie täglich geschaut habe, ob es neue Regelungen vom Land Niedersachsen gäbe. Aufgrund fehlender Regelungen und der Ungewissheit der Situation war eine langfristige Planung kaum bis gar nicht möglich. Ohnehin schon oft fehlende Anforderungs- und Arbeitsplatzbeschreibungen wurden durch die überraschend neue Situation noch mal hervorgehoben. Wobei man im Blick haben muss, dass diese bei der Dynamik dieser Krise auch schwierig so schnell politisch umsetzbar waren. Viele Lehrkräfte fühlten sich dennoch mit der Situation alleingelassen. Eine entscheidende Rolle in der Wahrnehmung der Situation scheint die Schulleitung einzunehmen, die als Belastungsfaktor oder aber als Entlastungsfaktor wirken konnte.

Weitere Belastungen sahen die interviewten Lehrkräfte in der räumlichen Situation. Während des Lockdowns fehlte ihnen die Möglichkeit, ihren Arbeitsplatz räumlich vom Privatbereich zu trennen, da die Schulen verschlossen waren. Dadurch wurde die ohnehin schon schwierige Trennung von Beruflichem und Privatem schwer belastet. Dazu kam, dass private Entlastungs- und Ausgleichsmöglichkeiten aufgrund des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lockdowns ebenfalls fehlten. Dabei wurde unter anderem der fehlende Ausgleich durch Hobbys und Sportaktivitäten genannt. Frau L. (Förderschullehrerin) vermisste zudem „das einfach mal rauskommen".

Bei allen unterschiedlichen Stressfaktoren scheint den meisten Lehrkräften doch eines gemein zu sein: Sie fühlen sich durch die coronabedingten Veränderungen im

persönlichen und beruflichen Leben eingeschränkt. Ihren Beruf konnten die Lehrkräfte seit dem ersten Lockdown im März 2020 nicht mehr so ausüben wie vorher. Der Umgang mit den Einschränkungen und ihren Folgen ist jedoch sehr unterschiedlich. Während einige Lehrpersonen die Herausforderungen anscheinend problemlos meistern und wie Frau R. (Grundschullehrerin) nicht mehr Stress empfinden, bewerten andere Lehrkräfte die Corona-Situation als besonders stressig oder wie Frau L. (Förderschullehrerin) als stressigste Zeit ihrer Berufstätigkeit.

5 Corona – Grenzen und Chancen aus der Perspektive der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

Wie in allen Lebensbereichen hat die Corona-Pandemie die Schulen in Deutschland unerwartet getroffen und den Schulalltag radikal verändert. Statt gemeinsamem Unterricht erlebten die Lehrenden und Lernenden seit März 2020 Lockdowns, individuelles Lernen und Arbeiten zu Hause, getrennte Klassen, eingeschränkten Unterricht, Schutzmaßnahmen und vieles mehr.

> „Für die Schulen war und ist die Corona-Pandemie wie ein Stress-Test, der schonungslos auf unerledigte pädagogische Hausaufgaben hingewiesen hat und immer noch hinweist. Das betrifft nicht nur die Digitalisierung, sondern insbesondere auch die Heranführung der Kinder und Jugendlichen an Formen des selbstständigen Lernens. Auf der anderen Seite hat die aktuelle Pandemie aber auch zahlreiche phantasievolle Lösungsansätze hervorgebracht“ (Hoffmann 2020, S. 95).

Die Herausforderungen bestanden darin, die längst überfälligen Veränderungen im Bildungswesen innerhalb kürzester Zeit voranzutreiben. Stichworte wie selbstorganisiertes Lernen und Digitalisierung wurden relevant, sogar zu notwendigen Instrumenten des Lernens auf Distanz. Das stellte Lehrkräfte wie Lernende vor Probleme, denn es fehlte an Erfahrungen mit solchen Ansätzen, zudem fehlten Konzepte, Materialien und Mittel. Der Zugang zu digitalen Geräten, Internet und entsprechenden Lernangeboten war begrenzt, zudem mussten Berührungsängste und Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Geräten und im digitalen Austausch überwunden werden. Der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern und der Umgang untereinander, ohne sich sehen und direkt austauschen zu können, waren schwierig. Die Schüler:innen mussten aus der Distanz für das Lernen motiviert werden – gar nicht so einfach. Viele Lehrkräfte konnten ihren Beruf im Homeoffice und auch danach einfach nicht mehr so ausüben, wie sie es bis dahin kannten und mochten. Viele waren unzufrieden, einerseits mit den veränderten Rahmenbedingungen und der Unsicherheit der Zeit, andererseits mit ihren didaktisch-methodischen Konzepten, dem fehlenden Ausgleich in der Freizeit und der fehlenden räumlichen Trennung von Schule und Privatleben.

Dennoch ist es einigen Lehrkräften gelungen, sich trotz aller Widrigkeiten an die neue Situation anzupassen, kreative Lernansätze zu entwickeln und ihre Schüler:innen im Fernlernen für die Unterrichtsinhalte zu begeistern. Kleinere Gruppengrößen

und weniger direkten Kontakt mit schwierigen Schülerinnen und Schülern haben ihnen ein anderes Arbeiten mit den Lernenden und ihrem individuellen Lernstand ermöglicht. Manche Lehrkräfte konnten durch die veränderte Situation einen qualitativ anderen Zugang zu ihren Schülerinnen und Schülern sowie zu ihrem Unterricht gewinnen. „Gerade dadurch, dass Schule auf einmal keine Pflichtveranstaltung mehr war, sondern etwas, um das man sich selbst bemühen musste und das man bis zu einem gewissen Grad auch selbst gestalten konnte, entstand bei manchen ein vertieftes Bewusstsein für die persönliche Bereicherung, die mit geistigen Prozessen einhergeht" (Hoffmann 2020, S. 97). Insofern war und ist die Corona-Pandemie für Schulen und Lehrkräfte nicht nur eine Herausforderung, sondern eine Chance Veränderungen im schulischen Lernen anzustoßen, neue Wege zu gehen, Dinge auszuprobieren und Schüler:innen für das lebenslange Lernen zu gewinnen und zu begeistern.

Literatur

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). *Strategien und Chancen für Berufsschulen. BIBB sichtet Berufsschulkonzepte im bundesweiten Vergleich*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_66880.php (Zugriff am: 29.08.2021).

Engels, B. 2020. *Corona: Stresstest für die Digitalisierung in Deutschland. IW-Kurzbericht, 23*. Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter https://www.econstor.eu/bitstream/10419/215503/1/IW-Kurzbericht-2020-23.pdf (Zugriff am: 26.08.2021).

Hanewinkel, R., Hansen, J. & Klusmann, U. (2020). *Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie*. Verfügbar unter: https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf (Zugriff am: 25.02.2021).

Hannover.de (2021). *Chronik: Corona-Verordnungen März 2020 bis März 2021. Rückblick: Ein Jahr Pandemie im Spiegel der Corona-Verordnungen des Landes Niedersachsen*. Verfügbar unter: https://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Gesundheit/Gesundheitsschutz/Coronavirus-in-der-Region-Hannover/Meldungen-zum-Coronavirus/Chronik-Corona-Verordnungen-März-2020-bis-März-2021 (Zugriff am: 26.08.2021).

Heise online (2020). *Digitaler Unterricht: Lernsystem Moodle startet mit Anlaufschwierigkeiten*. Verfügbar unter https://www.heise.de/newsticker/meldung/Digitaler-Unterricht-Lernsystem-Moodle-startet-mit-Anlaufschwierigkeiten-4685075.html (Zugriff am: 26.08.2021).

Hoch, M., Vogel, S., Kolberg, L. et al. (2020). *Weekly SARS-CoV-2 sentinel on primary school, kindergartens and nurseries, June to November 2020, Germany. Preprint*. Verfügbar unter https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.01.22.21249971v1.full.pdf (Zugriff am: 28.08.2021).

Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, 95–101.

KM Niedersachsen (2021a). *Schul- und Kitabetrieb im Lockdown: Distanzlernen, Wechselunterricht und Notbetreuung*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/schul-und-kitabetrieb-im-lockdown-distanzlernen-wechselunterricht-und-notbetreuung-195966.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2021b). *Maßnahmen in Kita und Schule bleiben im Februar bestehen*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/massnahmen-in-kita-und-schule-bleiben-im-februar-bestehen-197120.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2021c). *Kitas öffnen am 8. März in festen Gruppen – Schrittweise weitere Schulöffnungen ab 15. März – Tonne: „Großer Schritt nach vorne bei den Kleinsten, bis Ostern besuchen alle Schülerinnen und Schüler ihre Schule“*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/kitas-offnen-am-8-marz-in-festen-gruppen-schrittweise-weitere-schuloffnungen-ab-15-marz-tonne-grosser-schritt-nach-vorne-bei-den-kleinsten-bis-ostern-besuchen-alle-schulerinnen-und-schuler-ihre-schule-198040.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2021d). *Selbsttests an Schulen laufen an – Auslieferung der ersten 400.000 Tests beginnt heute, Testwoche startet Montag*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/selbsttests-an-schulen-laufen-an-erste-400-000-tests-ab-heute-in-der-auslieferung-testwoche-startet-montag-198555.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2021e). *Szenario A bei Inzidenz bis 50: Öffnungen von Kitas und Schulen zum 31. Mai – Tonne: „Kinder und Jugendliche stehen bei uns im Fokus“*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/szenario-a-bei-inzidenz-bis-50-offnungen-von-kitas-und-schulen-zum-31-mai-tonne-kinder-und-jugendliche-stehen-bei-uns-im-fokus-200627.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2021 f). *Niedersachsen lockert Maßnahmen an Schulen: Keine Maskenpflicht mehr auf Schulhöfen – Niedersachsens Kultusminister Tonne „Wir holen wieder ein Stück mehr Normalität in die Schulen“*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/niedersachsen-lockert-massnahmen-an-schulen-keine-maskenpflicht-mehr-auf-schulhofen-niedersachsens-kultusminister-tonne-wir-holen-wieder-ein-stuck-mehr-normalitat-in-die-schulen-201602.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2021 g). *Letzter Schultag – Tonne: „Schüler können ausgesprochen stolz sein auf ihre Leistungen.“* Verfügbar unter: https://www.leine-on.de/springe/nachricht/37452-letzter-schultag-tonne-schueler-koennen-ausgesprochen-stolz-sein-auf-ihre-leistungen.html (Zugriff am: 17.01.2022).

KM Niedersachsen (2020a). *Eindämmung des Coronavirus SARS-Co-2: Landesweiter Unterrichtsausfall und Kitaschließungen angeordnet – Notbetreuung für Beschäftigte der öffentlichen Daseinsvorsorge*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/eindammung-des-coronavirus-sars-cov-2-landesweiter-unterrichtsausfall-und-kitaschliessungen-angeordnet-notbetreuung-fur-beschaftigte-der-offentlichen-daseinsvorsorge-186113.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2020b). *Niedersächsische Bildungscloud startet nach den Osterferien – Tonne: „Mit dem virtuellen Klassenzimmer schaffen wir eine ausgezeichnete Chance, Fernunterricht zu ermöglichen“*. Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/niedersachsische-bildungscloud-startet-nach-den-osterferien-tonne-mit-dem-virtuellen-klassenzimmer-schaffen-wir-eine-ausgezeichnete-chance-fernunterricht-zu-ermoglichen-186929.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2020c). *Schrittweise Wiedereröffnung der Schulen – Notbetreuung in Kitas wird ausgeweitet*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/schrittweise-wiedereroffnung-der-schulen-notbetreuung-in-kitas-wird-ausgeweitet-187510.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2020e). *Nach den Sommerferien: Schuljahr 2020/2021 soll weitestgehend normal starten – Kultusminister Tonne plant „eingeschränkten Regelbetrieb“*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/nach-den-sommerferien-schuljahr-2020-2021-soll-weitestgehend-normal-starten-kultusminister-tonne-plant-eingeschrankten-regelbetrieb-190433.html (Zugriff am: 26.08.2021).

KM Niedersachsen (2020 f). *Schule in Corona-Zeiten – Update. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums für den Präsenz- und Distanzunterricht an berufsbildenden Schulen*. Hannover.

KM Niedersachsen (2020 g). *Freiwilliges Homeschooling vom 14. bis 18.12.2020 möglich*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/freiwilliges-homeschooling-vom-14-bis-18-12-2020-moglich-195371.html (Zugriff am: 26.08.2021).

Kuhn, A. (2021). *PDF-Wüsten sind nicht zukunftsweisend*. Verfügbar unter https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lernplattformen-jacob-chammon-forum-bildung-digitalisierung/ (Zugriff am: 26.08.2021).

Landesamt für Statistik Niedersachsen (2021). *Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen nach Geschlecht, Rechtsverhältnis und Beschäftigungsumfang in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21*. Hannover.

NDR (2021). *Lockdown und Lockerungen: Die Corona-Regeln vom 3. März 2021*. Verfügbar unter https://www.ndr.de/nachrichten/info/Lockdown-und-Lockerungen-Die-neuen-Corona-Regeln,bundlaenderberatungen112.html (Zugriff am: 27.08.2021).

Otte im Kampe, E., Lehfeld, A.-S., Buda, S. et al. (2020). Surveillance of COVID-19 school outbreaks, Germany March to August 2020. *Eurosurveillance*, 25 (38). Verfügbar unter https://www.eurosurveillance.org/content/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.38.2001645#html_fulltext (Zugriff am: 28.08.2021).

Rbb24 (2020). *Schulen, Einzelhandel, Friseure zu – harter Lockdown ab Mittwoch*. Verfügbar unter https://www.rbb24.de/politik/thema/2020/coronavirus/beitraege_neu/2020/12/bund-laender-gipfel-mueller-woidke-corona-lockdown.html (Zugriff am: 27.08.2021).

Tengler, K., Schrammel, N., Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse,* Jg. 58, Heft 2.

Tonne, G. H. (2020). *Rückkehr in den Schulbetrieb – Leitfaden für berufsbildende Schulen*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/154345/Rueckkehr_in_den_Schulbetrieb_-_Leitfaden_fuer_berufsbildende_Schulen.pdf (Zugriff am: 26.08.2021).

VBE – Verband Bildung und Erziehung (2021). *Es bleibt dabei: Gesundheitsschutz first!* Verfügbar unter https://www.vbe.de/presse/pressedienste/pressedienste-2021/es-bleibt-dabei-gesundheitsschutz-first (Zugriff am: 28.08.2021).

Welt (2020a). *Lernplattformen in mehreren Bundesländern brechen unter Überlastung zusammen*. Verfügbar unter https://www.welt.de/politik/deutschland/article222648266/Lockdown-und-Schule-Lernplattformen-in-mehreren-Laendern-brechen-zusam men.html (Zugriff am: 26.08.2021).

Welt (2020b). *Erste Coronavirus-Infektionen in Niedersachsen und Bremen*. Verfügbar unter https://www.welt.de/regionales/niedersachsen/article206235677/Erste-Coronavirus-Infektionen-in-Niedersachsen-und-Bremen.html (Zugriff am: 26.08.2021).

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Wie erleben Lehrkräfte in den beruflichen Fachrichtungen die Corona-Pandemie und digitales Unterrichten und Organisieren? Ergebnisse aus der Digi-BS Studie

Karl-Heinz Gerholz & Philipp Schlottmann

Abstract

Die Digitalisierung an beruflichen Schulen schreitet voran: angefangen beim digitalen Unterrichten über zunehmend digital strukturierte Organisationsprozesse bis hin zu virtuellen Konferenzen. Durch die Digitalisierung ändern sich die Rahmenbedingungen für berufliche Schulen aller Fachrichtungen, wobei im Detail häufig noch unklar ist, wie und was sich genau ändert. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, durch eine explorative Analyse Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen gewerblich-technischen, kaufmännisch-verwaltenden und gesundheitlich-pflegerischen beruflichen Schulen im Zuge der Digitalisierung zu beschreiben. Hierbei wurden berufliche Lehrkräfte in Deutschland (n = 2.634) u. a. nach der IT-Infrastruktur an ihren Schulen sowie ihren interpersonellen Eigenschaften und digitalen Fähigkeiten befragt. Es zeigen sich insbesondere Unterschiede in der Wahrnehmung der technischen Ausstattung. Insgesamt überwiegen allerdings die Gemeinsamkeiten zwischen den beruflichen Fachrichtungen hinsichtlich Einstellungen zu digitalen Technologien und digitalen Fähigkeiten der Lehrkräfte.

Schlagworte: Berufliche Fachrichtungen, digitales Lernen, digitale Kompetenz von Lehrkräften

Vocational schools are becoming increasingly digital, from teaching to digital organizational processes and virtual conferences. The framework conditions for educational institutions in all vocational disciplines are changing, although it remains unclear exactly how and what is changing. The aim of this paper is to identify and describe differences and similarities between industrial-technical, commercial-administrative, and health-care disciplines through an exploratory analysis. For this purpose, n = 2,634 teachers were asked about technical prerequisites, interpersonal characteristics, and digital skills. Especially differences in the perception of technical equipment and commonalities in the attitudes of teachers toward digital technologies emerged.

Keywords: professional disciplines, digital learning, digital competencies of teachers

1 Digitales Unterrichten – eine Frage der Fachrichtungen?

Die berufliche Lehrerbildung orientiert sich an beruflichen Fachrichtungen mit ihren jeweiligen disziplinären Verankerungen. Berufliche Fachrichtungen sind dabei spezifische berufs- und berufsfeldbezogene Bereiche (Herkner & Pahl 2011). Die KMK (2018) unterscheidet in der beruflichen Lehrerbildung zwischen 16 verschiedenen Fachrichtungen, welche als Studienrichtungen in einem beruflichen Lehramtsstudium gewählt werden können: von Metall- oder Bautechnik über Wirtschaft und Verwaltung oder Ernährung und Hauswirtschaft bis hin zu Gesundheit und Pflege oder Sozialpädagogik. Die Wahl einer Studienrichtung entscheidet über die spätere Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule. So gibt es nicht nur unterschiedliche berufliche Schulformen (z. B. Berufsfachschulen, Berufsschule), sondern diese Schulformen differenzieren sich – je nach organisatorischer Ausgestaltung in den einzelnen Bundesländern – i. d. R. nach beruflichen Fachrichtungen (z. B. Pflegeschule, gewerblich-technische Berufsschule). Eine häufig verwendete Ordnung der einzelnen beruflichen Fachrichtungen (u. a. Herkner & Pahl 2011) kann in der Typologie (a) gewerblich-technische Fachrichtungen (z. B. Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik), (b) wirtschaftliche Fachrichtungen (z. B. kaufmännisch-verwaltend, Hauswirtschaft) und (c) Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungen (z. B. Gesundheit, Pflege) gesehen werden.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung von Unterricht und Lernprozessen sowie virtuell strukturierten Schulorganisationsprozessen kann zunächst allgemein davon ausgegangen werden, dass alle beruflichen Schulen mit ihren jeweiligen Fachrichtungen gleichermaßen betroffen sind. Unklar ist hierbei, ob Unterschiede zwischen den beruflichen Schulen bzw. beruflichen Fachrichtungen existieren. Eine Vermutung kann dabei sein, dass Fachrichtungen, welche aufgrund ihrer Ausrichtung eine höhere technische Affinität haben (z. B. Elektrotechnik), den digitalen Wandel anders – unter Umständen besser – bewerkstelligen. Demgegenüber kann festgehalten werden, dass unabhängig von der beruflichen Fachrichtung, die digitale Transformation in allen Berufsprofilen und -feldern Einzug hält (u. a. Dengler & Matthes 2018), wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Unabhängig von der beruflichen Fachrichtung müssen Lehrkräfte somit die Veränderungen der Arbeitswelt durch die digitale Transformation in die Unterrichtsarbeit aufnehmen, um die Schülerinnen und Schüler auf die zukünftigen Arbeitsanforderungen vorzubereiten.

Anliegen des vorliegenden Aufsatzes ist es, durch eine explorative Analyse Unterschiede und Gemeinsamkeiten beim digitalen Unterrichten und Organisieren zwischen den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen zu identifizieren und zu beschreiben. Empirisch werden dafür berufliche Schulen – konkret: tätige Lehrkräfte im gewerblich-technischen, kaufmännisch-verwaltenden und Pflege- und Gesundheitsbereich – in die Analyse aufgenommen. In Abschnitt zwei werden dazu zunächst die sich verändernden Tätigkeitsspektren von Lehrkräften im Zuge der Digitalisierung skizziert und die Studienlage dazu zusammenführend aufgenommen. Abschnitt drei beschreibt den zugrunde liegenden Datensatz – die Digi-BS Studie – für die explora-

tiv-vergleichende Analyse von Lehrkräften in den drei Fachrichtungen. In Abschnitt vier werden ausgewählte Ergebnisse zum subjektiven Erleben der Corona-Pandemie, zur wahrgenommenen IT-Ausstattung und zur Ausprägung von digitalen Fähigkeiten der Lehrkräfte berichtet.

2 Digitales Unterrichten und Organisieren an beruflichen Schulen

2.1 Veränderung der Arbeitswelt von Lehrkräften durch die Digitalisierung

Die KMK (2016) konstatiert in ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt", dass sich durch die Anforderungen an Bildungs- und Erziehungsprozesse in der digitalen Welt das Aufgabenspektrum von Lehrkräften quantitativ und qualitativ erheblich erweitert (KMK 2016, S. 28). Es geht längst nicht mehr nur um die Frage der Gestaltung digitaler Lehr- und Lernprozesse, sondern die alltäglichen Aufgaben von Lehrkräften sind durch die Digitalisierung zunehmend geprägt: angefangen von digitalen Lehrer:innen- und Fachbereichskonferenzen oder Fortbildungen (u. a. über Videokonferenzsysteme wie BigBlueButton) über digital strukturierte Kollaborationsprozesse (z. B. didaktische Jahresplanungen mit Unterstützung von IT-Technologien oder virtueller Ausbilder:innentreffen) bis hin zu digitalen Administrationsprozessen (z. B. digitales Klassenbuch, Stundenplanung mit IT-Technologien). Die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden zeitweisen Schulschließungen wirkten hierbei durchaus als Katalysator.

Anders gesagt, neben digitalem Unterrichten ist das digitale Organisieren zunehmend von Bedeutung. Dies wird auch im Referenzrahmen digitaler Kompetenz von Lehrkräften der Europäischen Union (DigCompEdu) formuliert. Der DigCompEdu hat die Intention, die Kompetenzen zu beschreiben und zu strukturieren, welche Lehrende benötigen, um das Potenzial digitaler Medien in Bildungsprozessen umzusetzen. Damit erkennen die europäischen Mitgliedstaaten gleichzeitig die Relevanz der Digitalisierung in Bildungsprozessen an. Der DigCompEdu-Kompetenzrahmen ist in sechs Bereiche strukturiert, in welchen 22 Kompetenzfacetten digitaler Kompetenz von Lehrkräften formuliert sind (s. Abb. 1). Die sechs Bereiche spiegeln die Bandbreite von Tätigkeiten von Lehrkräften wider (Europäische Union 2017, S. 1 f.).



Abbildung 1: DigCompEdu (Europäische Union 2017, S. 1)

Der Bereich 1 *„Berufliches Engagement"* nimmt das berufliche Umfeld und die Weiterentwicklung von Lehrkräften in den Blick. Kompetenzfacetten sind hierbei die berufliche Kommunikation und Kollaboration mit digitalen Technologien, die digitale Weiterbildung und die Reflexionsfähigkeit zur eigenen Lehrpraxis. Die Bereiche zwei bis fünf fokussieren die Didaktik und die Pädagogik. Bereich zwei *„Digitale Ressourcen"* umfasst die Auswahl, Erstellung, Anpassung und den Schutz von digitalen Ressourcen. Es geht um die Planung von Lehr- und Lernprozessen. Bereich drei *„Lehren und Lernen"* nimmt die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit digitalen Technologien auf und Bereich vier *„Evaluation"* verweist auf die Fähigkeit von Lehrkräften, lernrelevante Daten strukturieren und analysieren zu können, um auch Feedbackprozesse zu gestalten. Bereich fünf *„Differenzierung und Individualisierung"* kann als Erweiterung zu Bereich vier gesehen werden, da hier Kompetenzfacetten adressiert werden, in denen Lehrkräfte in der Lage sind, digitale Technologien einzusetzen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden aufzunehmen. Bereich sechs *„Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden"* zielt auf die Fähigkeit von Lehrkräften, die digitale Kompetenz bei den Lernenden zu fördern (Redecker 2019, S. 13 ff.).

Das DigCompEdu-Modell nimmt die Bandbreite der Tätigkeiten von Lehrkräften über den konkreten Unterricht hinaus auf und zeigt damit nicht zuletzt die Einflüsse der Digitalisierung im Lehralltag auf. Dies wird auch in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt" der KMK unterstrichen, indem digitale Kompetenz von Lehrkräften nicht nur auf unterrichtliche Tätigkeiten rekurriert, sondern administrative (z. B. Schulverwaltung), innovative (z. B. Schulentwicklung) und kollaborative Tätigkeiten (z. B. Abstimmungsprozesse im Kollegium) mit digitalen Medien miteinschließt (KMK 2016, S. 20 ff.).

2.2 Empirische Ergebnisse zum digitalen Unterrichten und Organisieren in der beruflichen Bildung

Im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung von Lehren und Lernen an Schulen entstehen vermehrt Studien zur Beschreibung des Entwicklungsstandes von digitalem Unterricht. Diese Studien lassen zum Teil Rückschlüsse auf das didaktische Handlungspotenzial der Lehrkräfte zum digitalen Unterrichten zu. Prominent ist hier für den allgemeinbildenden Bereich die Internationale Vergleichsstudie ICILS (International Computer and Information Literacy Study). Die ICIL-Studie aus dem Jahre 2013 bringt zum Vorschein, dass digitale Medien (u. a. Computer, Beamer) vermehrt in Lehr-Lernprozessen zum Einsatz kommen: Drei von fünf Lehrkräften benutzen Computer mindestens einmal pro Woche. Allgemein waren die Lehrkräfte überzeugt von ihren Fähigkeiten, eine Vielzahl von Computeranwendungen verwenden zu können. Im Hinblick auf den didaktischen Einsatz zeichnete sich allerdings ein ernüchterndes Bild ab: Die häufigste Verwendung von digitalen Technologien bestand darin, Textverarbeitungs- und Präsentationssoftware zu benutzen oder mithilfe von Computern und dem World Wide Web Informationsressourcen zu benutzen, wozu insbesondere die Recherche in Wikis und Enzyklopädien gehört. Lehrkräfte benutzen digitale Technologien, um den Schülerinnen und Schülern Informationen zu präsentieren. Fraillon et al. (2014) kommen deshalb zu dem Schluss: „In general, the teachers appear to have been using ICT most frequently for relatively simple tasks rather than for more complex tasks“ (S. 227). Auch die ICIL-Studie aus dem Jahr 2018 kommt zu ähnlichen Ergebnissen (Eickelmann, Bos & Labusch 2019, S. 17 ff.).

Der Monitor digitale Bildung im Jahr 2016 nahm als erste Studie explizit den Bereich der beruflichen Bildung auf, indem Auszubildende, Lehrkräfte an beruflichen Schulen und Ausbildende in den Betrieben zur Gestaltung digitaler Lehr-Lernprozesse befragt wurden. Hinsichtlich der befragten beruflichen Lehrkräfte nannten 97 Prozent, dass sie das Internet häufig bis gelegentlich einsetzen, um mit den Schülerinnen und Schülern Inhalte zu recherchieren. 84 Prozent nutzen Lernvideos oder Präsentationstools für Lehrvorträge und 83 Prozent benutzen digitale Texte (z. B. pdf-Dateien). Demgegenüber gaben nur 25 Prozent der Lehrkräfte an, Schüler:innen selbstständig Inhalte mit digitalen Medien und Tools erstellen zu lassen. Bei betrieblichen Ausbildenden zeigt sich ein ähnliches Bild (Schmid, Goertz & Behres 2016, S. 13 ff.). Es ergibt sich somit ein strukturell ähnliches Bild wie in der ICLI-Studie, indem digitale Medien stärker als Substitute für analoge Medien eingesetzt werden, aber weniger neue didaktische Formate umgesetzt und damit Potenziale der digitalen Medien genutzt werden. Die Ergebnisse des Monitors digitale Bildung weisen Hinweise auf, dass die Art des Einsatzes digitaler Medien von den Berufsgruppen abhängt. So zeigen die Ergebnisse bei den Antworten der Auszubildenden, dass in technisch-naturwissenschaftlichen Bildungsgängen häufiger digitale Präsentationstools, Wikis, elektronische Tests oder Chat-Technologien eingesetzt werden als im kaufmännischen Bereich oder im Bereich Gesundheit und Pflege (Schmid, Goertz & Behres 2016, S. 19). Der häufigere Einsatz lässt allerdings noch keinen Schluss auf die didaktische Qualität zu.

Digitale Kompetenzen der Lehrkräfte im Vergleich der Fachrichtungen wurden im Monitor digitale Bildung nicht analysiert. Insgesamt wird aber für berufliche Lehrkräfte berichtet, dass die Entwicklung digitaler Fähigkeiten bei der Unterrichtsgestaltung weniger auf Fort- und Weiterbildungen, sondern vielmehr auf informelle Lernprozesse durch das Selbststudium oder den Austausch im Kollegium zurückgeht. Weiterhin weisen ältere Lehrkräfte eine geringere technische Affinität als jüngere Lehrkräfte auf (Schmid, Goertz & Behres 2016, S. 20 f.).

Resümierend kann als Zwischenfazit festgehalten werden, dass vorliegende Studien allgemein institutionalisierte Bildungsprozesse in den Blick nehmen, aber weniger explizit Studien zur beruflichen Bildung vorliegen (Ausnahmen: Schmid, Goertz & Behres 2016; Gerholz, Klaus & Wittig 2021). Untersuchungen zu Unterschieden zwischen dem digitalen Lehrhandeln in den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen stellen dabei noch ein Desiderat dar. Darüber hinaus ist das Anliegen der vorliegenden Studien bisher die Beschreibung digitalen Lehrens und Lernens – i. d. R. abgebildet über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Digitales Organisieren, Kollaborieren und Entwickeln, wie es u. a. im DigCompEdu akzentuiert wird, wird bisher weniger untersucht. Diese Desiderate waren deshalb Ausgangspunkt für die Digi-BS Studie.

3 Digi-BS Studie: Zielstellung, Methodik und Stichprobe

3.1 Zielstellung und Methodik der Digi-BS-Studie

Zielstellung der Digi-BS-Studie (Erfahrungen und Perspektiven digitalen Unterrichtens und Organisierens an beruflichen Schulen) ist die empirische Betrachtung der wahrgenommenen Gestaltungspotenziale und Herausforderungen von Lehrkräften hinsichtlich der Arbeits- und Organisationsprozesse an beruflichen Schulen im Kontext der Digitalisierung. Es geht darum, mehr über die digitale Arbeitsweise und deren Organisationsformen an beruflichen Schulen zu erfahren und wie Lehrkräfte den digital strukturierten Arbeits- und Unterrichtsalltag bewältigen. Darüber hinaus und aufgrund der Aktualität wurden das subjektive Erleben und der Umgang mit der Corona-Pandemie beim Unterrichten und Organisieren als Fragestellung aufgenommen. Insgesamt hatte die Befragung drei Themenbereiche: (1) Subjektives Erleben der Corona-Situation, (2) Digitales Unterrichten und Organisieren und (3) Erleben des digitalen Arbeitens.

(1) Erleben der Corona-Situation

In Themenbereich eins wurde das subjektive Erleben, insbesondere während der Phase der Schulschließungen, in der Corona-Pandemie erfasst. Hierbei wurde die wahrgenommene Unterstützung aus unterschiedlichen Perspektiven abgefragt.

(2) Digitales Unterrichten und Organisieren
Im zweiten Themenbereich wurden zum einen informationstechnologische Aspekte aufgenommen, wie die jeweilige Ausstattung der Schule mit digitalen Geräten und deren Benutzung im Unterricht. Zum anderen wurden die Fähigkeiten der Lehrkräfte bei der Bewältigung des digital strukturierten Alltags erhoben. Konkret: die digitale Selbstwirksamkeit, die technische Affinität, digitale Fähigkeiten zur Unterrichtsgestaltung und Fähigkeiten der digitalen Kollaboration im Kollegium.

(3) Erleben des digitalen Arbeitens
Themenbereich drei fokussiert das subjektive Erleben des digitalen Arbeitens. Hierbei wurden Aspekte zu den Arbeitsbedingungen, wie die wahrgenommene Work-Life-Balance und das Stresserleben in „Remote Work"-Arbeitsmodellen (Fernarbeit) (Schulz, Schlotz & Becker 2004), in die Befragung aufgenommen.

Neben den Themenbereichen wurden die soziodemografischen Daten erfasst, um verschiedene Rahmenbedingungen und Umwelteinflüsse zu berücksichtigen. Die Daten wurden mittels eines anonymisierten Onlinefragebogens erhoben. Insgesamt konnten berufliche Schulen in allen Bundesländern erreicht werden.

3.2 Beschreibung der Stichprobe der Digi-BS-Studie

Die Erhebung in Digi-BS wurde im Zeitraum von Dezember 2020 bis März 2021 durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt waren ungefähr 125.000 Lehrkräfte an beruflichen Schulen beschäftigt (Destatis 2021). Nachfolgend werden die Ergebnisse hinsichtlich der drei Fachrichtungen (a) gewerblich-technisch, (b) kaufmännisch-verwaltend und (c) gesundheitlich-pflegerisch berichtet. Die Stichprobe umfasst $n = 2.634$ vollständig ausgefüllte Rückläufer.

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung kann nahezu von einer Gleichverteilung ausgegangen werden. Konkret wurden ca. 47 Prozent weibliche Teilnehmerinnen und 53 Prozent männliche Teilnehmer in der Stichprobe erfasst. Die Altersstruktur (Abb. 2) lässt erkennen, dass mit der Befragung sowohl Berufseinsteiger:innen als auch erfahrene Lehrkräfte erreicht wurden. Der Median liegt bei 46 bis 50 Jahren. Den Daten und dem damit einhergehenden Antwortverhalten kann damit in Bezug auf die Grundgesamtheit eine Belastbarkeit unterstellt werden.

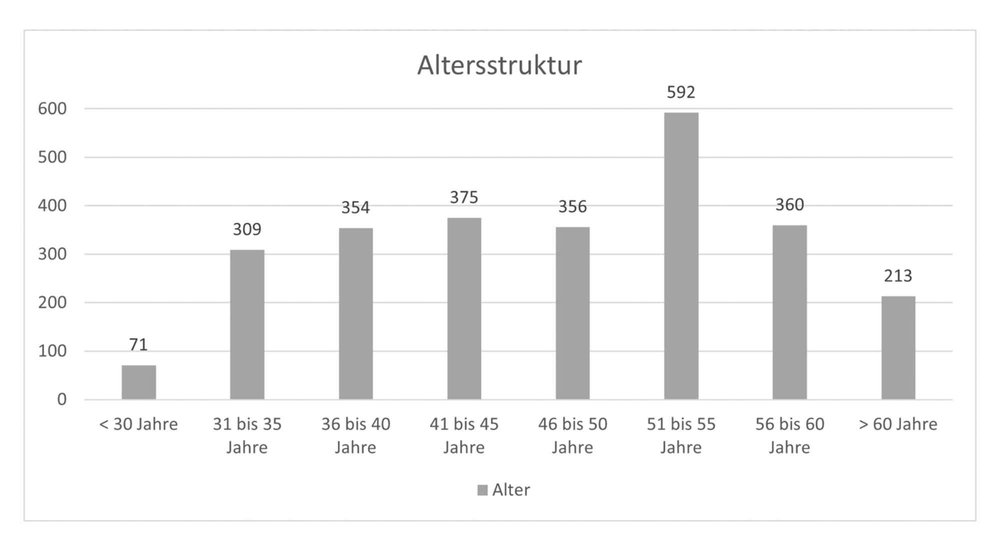


Abbildung 2: Altersstruktur befragte Lehrkräfte in den Fachrichtungen in Digi-BS (eigene Darstellung)

Bezogen auf die Schulart kann eine relative Häufung für gewerblich-technische Schulen festgestellt werden (45 % gewerblich-technisch, 40 % kaufmännisch-verwaltend und 15 % gesundheitlich-pflegerisch). Abbildung 3 stellt die Verteilung der Form des beruflichen Bildungsbereichs dar, in welchem die befragten Lehrkräfte tätig sind. Die Mehrheit der Befragten sind im dualen Ausbildungssystem beschäftigt (62 %), gefolgt von beruflichen Vollzeitschulen (34 %) und dem Berufsvorbereitungssystem (4 %).

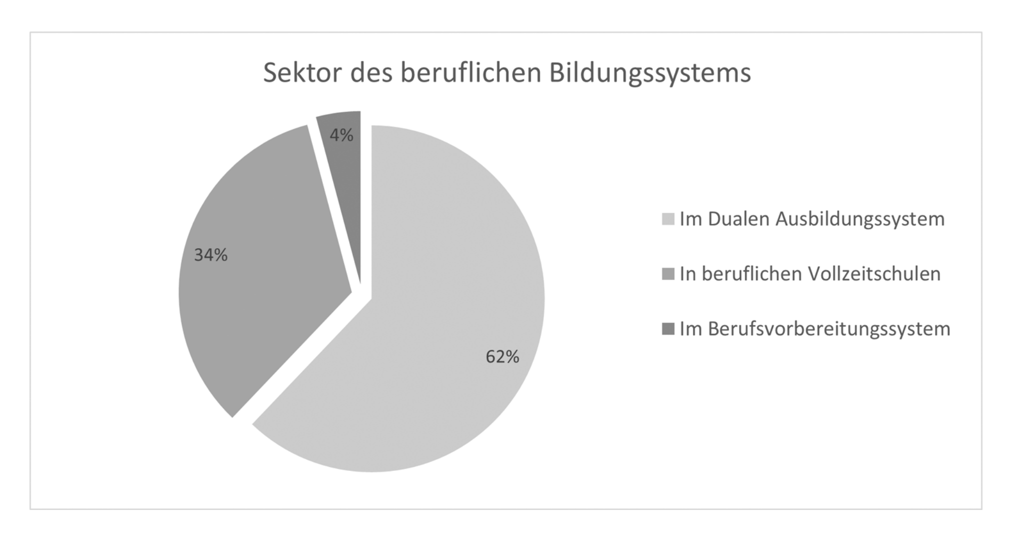


Abbildung 3: Verteilung befragter Lehrkräfte aus Sektoren des beruflichen Bildungssystems

4 Ergebnisse im Vergleich zu den beruflichen Fachrichtungen

4.1 Subjektives Unterstützungserleben in der Corona-Pandemie

Im ersten Teil der Befragung ist das „Erleben der Corona-Pandemie" und der damit einhergehenden Schließung der Schulen im Frühjahr 2020 retrospektiv erfasst worden. In diesem Zusammenhang ging es um unterschiedliche Formen des Unterstützungserlebens während der Schulschließungen. Konkret wurde das Unterstützungserleben im (1) Kollegium, (2) durch die EDV-Verwaltung und (3) durch die Bildungsverwaltung aufgenommen. In Tabelle 1 sind zentrale Werte aufgeschlüsselt nach Fachrichtung dargestellt.

Tabelle 1: Unterstützungserleben nach Schulart

	MW (SD)		
	kaufmännisch-verwaltend	***gewerblich-technisch***	***gesundheitlich-pflegerisch***
Erfasste Merkmale			
(1) Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen	2,89 *(0,60)*	2,79 (0,63)	2,82 (0,61)
(2) Unterstützung durch IT-Support	2,32 *(1,10)*	2,4 (1,11)	2,28 (1,08)
(3) Unterstützung durch die Bildungsverwaltung	1,98 *(0,64)*	2,03 (0,66)	2,01 (0,64)

Das Unterstützungserleben durch das Kollegium wurde in Anlehnung an Richter et al. (2011) bzw. Siebenaler & Fischer (2020) erfasst (z. B. „Mit Kolleg(inn)en tausche ich regelmäßig Materialien aus."). Für die Befragung wurde die Skala adaptiert und auf zehn Items verkürzt (Cronbachs' $\alpha = 0{,}862$). Werden die drei Formen des Unterstützungserlebens gegenübergestellt, zeigt sich im Mittel die höchste Zufriedenheit durch die Unterstützung im Kollegium. Über die Gruppen der drei Fachrichtungen sind die Mittelwerte als annähernd gleich zu bezeichnen. Statistisch zeigen sie keine signifikanten Mittelwertunterschiede.

An zweiter Stelle wird der IT-Support mit $\bar{x} = 2{,}33$ im Durchschnitt bewertet. Die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte tendieren damit eher zu einer neutralen Einschätzung, die sich hinsichtlich der beruflichen Fachrichtung nicht unterscheidet. Die Daten wurden mit drei eigens entwickelten Items (z. B. „Die EDV-Verwaltung an meiner Schule konnte mir gut weiterhelfen.") in Anlehnung an Schmid, Goertz & Behres (2016) erhoben (Cronbachs' $\alpha = 0{,}77$).

Das Konstrukt zur Erfassung des Unterstützungserlebens durch die Bildungsverwaltung folgt einer Eigenentwicklung. Dabei gilt es zu beachten, dass die Unterstützung durch die Bildungsverwaltung durch das Messinstrument mit Cronbachs' $\alpha = 0{,}52$ durch drei Items (z. B. „Es wurden keine klaren Vorgaben von der Bildungs-

verwaltung kommuniziert, auf die ich mich verlassen konnte.“) nicht reliabel genug erfasst wurde. Die Werte sind damit nur bedingt aussagekräftig. Tendenziell zeigt sich eine geringere Zufriedenheit bei der Wahrnehmung der Unterstützung durch die Bildungsverwaltung. Betrachtet man die Werte pro Item einzeln, bestätigt sich allerdings die im Vergleich geringere Zufriedenheit beim Unterstützungserleben zu den anderen Formen.

Zum Unterstützungserleben kann festgehalten werden, dass die größte Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen erfahren wurde. In Bezug auf die Fachrichtungen zeigen sich in diesem Kontext keine Unterschiede, sodass in der Breite von einer ähnlichen Wahrnehmung bei den drei beruflichen Fachrichtungen beim Unterstützungserleben auszugehen ist.

4.2 Wahrgenommene technische Ausstattung

Nach der Ressourcen- und Aneignungstheorie (van Dijk 2005) ist die Ressourcenausstattung eine Voraussetzung, digitale Medien und Werkzeuge in das Lehrhandeln integrieren zu können. Die Ressourcen- und Aneignungstheorie versteht sich als hierarchisches Konzept, welches die Zugänge zu digitalen Medien als aufeinander aufbauende Bereiche modelliert. Hierbei geht es um verschiedene Faktoren, die bei der Aneignung digitaler Technologien einen Einfluss auf die schlussendliche Nutzung darstellen (van Dijk 2005, S. 15).

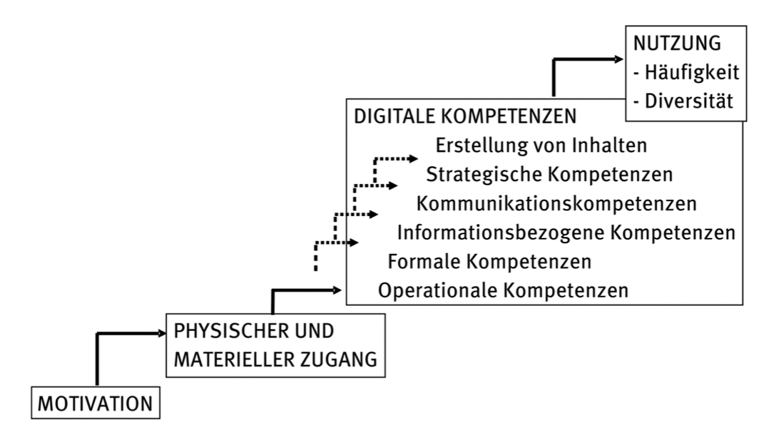


Abbildung 4: Ressourcen- und Aneignungstheorie (van Dijk 2012)

Anders gesagt ist im Rahmen der Ressourcen- und Aneignungstheorie die physische Verfügbarkeit von digitalen Technologien, z. B. die IT-Infrastruktur, eine notwendige Grundlage für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Um zu ermitteln, ob die Grundlage für digitales Arbeiten und Unterrichten gegeben ist, wurden in der Digi-BS-Studie Fragen zur Einschätzung der Qualität technischer Ausstattung im Kontext von organisatorischen und didaktischen Aufgaben modelliert. Die Ergebnisse beziehen sich in diesem Fall allerdings nicht auf den Zeitraum während Corona und der Schulschließungen, sondern wurden als globale Einschätzung zum Status quo erfragt.

Zur Erfassung wurden vier Items in Anlehnung an Schmid et al. (2016) adaptiert und weiterentwickelt. Auf einer Skala von „sehr gute Qualität“ bis „überhaupt keine gute Qualität“ konnten die Teilnehmenden eine Einschätzung abgeben. Die Ergebnisse nach relativer Häufigkeit sind in Abbildung 5 dargestellt.

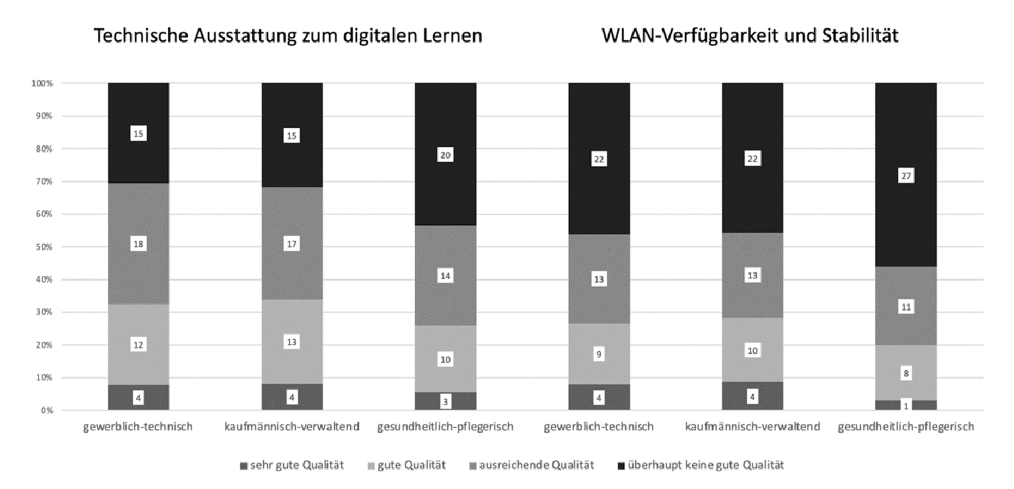


Abbildung 5: Relative Häufigkeitsverteilung zu technischer Ausstattung und WLAN-Verfügbarkeit nach beruflichem Fachbereich (eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass die Wahrnehmungen der Teilnehmenden im Mittel zu $\bar{x} = 1{,}99$ tendieren. Mehrheitlich wird der Ausstattung an den beruflichen Schulen damit eine ausreichende Qualität attestiert. Betrachtet man die Fragen getrennt, wird insbesondere die WLAN-Verfügbarkeit und deren Stabilität am schlechtesten bewertet. Subsummiert mit der Ausstattung zum digitalen Lehren sind zwischen den drei beruflichen Fachrichtungen Unterschiede sichtbar. Hierbei geben Lehrkräfte von gesundheitlich-pflegerischen Schulen mit ca. 20 Prozent an, dass die Qualität der technischen Ausstattung den Ansprüchen nicht genügt. Die Qualität der WLAN-Verfügbarkeit und Stabilität wird ebenfalls von Lehrkräften aus dem gesundheitlich-pflegerischen Bereich am schlechtesten bewertet. Die Herausforderungen mit WLAN-Verfügbarkeit bestätigen sich auch in anderen Studien (u. a. Wagner 2021; Fraillon et al. 2014). So wurde im Jahr 2016 vom Monitor digitale Bildung bereits festgestellt, dass lediglich ein Drittel der beruflichen Lehrkräfte die WLAN-Ausstattung als ausreichend beurteilen (Schmid, Goertz & Behres 2016).

Lehrkräfte aus dem gewerblich-technischen oder kaufmännischen-verwaltenden Bereich schätzen die Qualität der technischen Ausstattung dahingehend etwas besser ein.

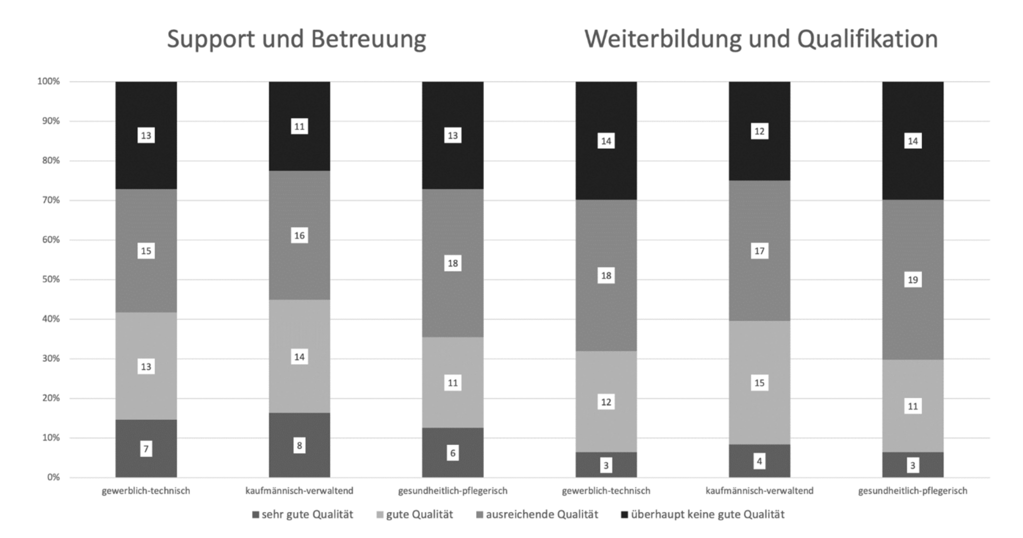


Abbildung 6: Relative Verteilung zu Support und Betreuung und Weiterbildung und Qualifikation nach beruflichem Fachbereich (eigene Darstellung)

Demgegenüber werden der Support und das Weiterbildungsangebot durch die drei beruflichen Fachrichtungen qualitativ gleichwertig eingeschätzt. Die Bewertung der Lehrkräfte liegt dabei zwischen *ausreichender* und *guter Qualität*.

4.3 Digitale Fähigkeiten von Lehrkräften

Die bereits dargestellten Bereiche sind insbesondere auf externe Ressourcen als Faktoren für die digitale Transformation an Schulen eingegangen. Die physische Ausstattung und die Unterstützung durch andere stellen dabei die Grundlage dar. Darauf aufbauend geht es um die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Einstellungen bei den Lehrkräften, damit der digital strukturierte Arbeitsalltag auf Unterrichts- und Schulebene bewältigt werden kann. Als Beispiel hierfür können Tätigkeiten, die in die Virtualität verlagert wurden, wie ein digital strukturiertes Klassenmanagement oder die Zusammenarbeit im Kollegium mit digitalen Plattformen (z. B. Moodle, BigBlueButton) genannt werden.

In der Befragung wurden deshalb Selbsteinschätzungen zur interpersonellen Perspektive aufgenommen. Hintergrund ist das DigCompEdu Rahmenkonzept der Europäischen Union (vgl. Kap. 2.1) Das Erhebungsinstrument orientiert sich hierbei (1) an digitaler Selbstwirksamkeit (Cassidy & Eachus 2002; Spannagel & Bescherer 2009), (2) an technischer Affinität (Neyer, Felber & Gebhardt 2012), (3) am digitalen Unterrichten und (4) an digitaler Kollaboration (Punie & Redecker 2017). Die vier Konstrukte wurden über eine 5-stufige Likert-Skala mit Bekundung der Zustimmung bis Ablehnung gemessen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind für die drei Fachbereiche in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 2: Digitale Fähigkeiten nach Fachbereich

	MW (SD)		
	kaufmännisch-verwaltend	*gewerblich-technisch*	*gesundheitlich-pflegerisch*
Erfasste Konstrukte			
(1) Digitale Selbstwirksamkeit	3,08 (0,59)	3,1 (0,61)	2,9 (0,65)
(2) Technische Affinität	3,54 (0,68)	3,6 (0,66)	3,47 (0,71)
(3) Digitales Unterrichten	3,50 (0,73)	3,53 (0,70)	3,48 (0,70)
(4) Digitale Kollaboration	3,9 (0,76)	3,82 (0,73)	3,84 (0,79)

Digitale Selbstwirksamkeit beschreibt die eigene Wahrnehmung, mit digitalen Technologien bzw. Endgeräten umgehen und arbeiten zu können. Hierbei kann zwischen den Sub-Konstrukten Lernen mit digitalen Geräten, Angst vor Fehlern bei der Nutzung digitaler Geräte und dem allgemeineren Teil Umgang und Arbeiten mit digitalen Endgeräten unterschieden werden. Die vorliegenden Daten beziehen sich auf die dritte Facette, das Arbeiten mit digitalen Endgeräten. Ein Beispielitem hierzu lautet: *„Ich halte mich selbst für einen geschickten Nutzer von digitalen Endgeräten“*. Für die digitale Selbstwirksamkeit wurden Mittelwerte bei den beruflichen Fachrichtungen zwischen $\bar{x} = 2{,}9$ und $\bar{x} = 3{,}1$ beobachtet. Diese liegen über der Skalenmitte und zeigen eine positive Tendenz bei insgesamt geringer Streuung. Es kann entsprechend davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte an beruflichen Schulen ihre Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Technologien mittel bis gut einschätzen. Unterschiede zwischen den beruflichen Fachrichtungen sind nicht nachweisbar.

Technische Affinität meint die persönliche Haltung gegenüber digitaler Technik und den Umgang damit (Neyer, Felber & Gebhardt 2012). Erfolgreiches Arbeiten mit Technik hängt demnach nicht nur von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, sondern auch von Einstellungen ab. Diese können prinzipiell den Unterricht betreffen, aber auch gesellschaftliche Veränderungen bedingen (z. B. Trading-Apps, offene Lernplattformen). Ein beispielhaftes Item ist dabei: *„Hinsichtlich technischer Neuentwicklungen bin ich sehr neugierig“*. Technische Affinität wird als dreifaktorielles Konstrukt mit den Bereichen Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrollüberzeugungen modelliert und über den Summenscore der gesamten Skala gemessen (Neyer, Felber & Gebhardt 2012).

Hierbei sind Mittelwerte zwischen $\bar{x} = 3{,}47$ und $\bar{x} = 3{,}6$ beobachtbar, wobei der Mittelwert zur Gruppe der gewerblich-technischen Lehrkräfte am höchsten ausfällt und am geringsten streut. Hinsichtlich der fachlichen Spezialisierung ist das Ergebnis erwartungskonform, obwohl sich gleichzeitig in den Fachbereichen kaufmännisch-verwaltend und gesundheitlich-pflegerisch ähnliche Werte zeigen. Statistisch sind keine Unterschiede zwischen den Fachrichtungen feststellbar. Mit anderen Worten: Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind tendenziell offen gegenüber neuen Technologien und deren Verwendung. Wie diese allerdings in den Unterricht integriert

werden, lässt sich mit den Daten nicht abschließend klären. Mit dem Hintergrund der Ressourcen- und Aneignungstheorie ist allerdings zu vermuten, dass positive Einstellungen gegenüber neuen Technologien mit einem positiven Effekt zur Nutzung digitaler Technologien und Kompetenzentwicklung einhergehen (van Dijk 2012).

Digitales Unterrichten beschreibt die didaktische und organisatorische Perspektive bei der Planung und Umsetzung von Unterricht. In erster Linie zielt das Konstrukt auf den planvollen Einsatz digitaler Medien in Lernprozessen und ist an die vorgeschlagenen Dimensionen von Redecker (2019) angelehnt. Exemplarisch hierfür steht das Item: *„Ich überlege sorgfältig, wie, wann und warum ich digitale Medien im Unterricht einsetze, um sicherzustellen, dass sie didaktisch sinnvoll genutzt werden"*. Über alle drei Gruppen der beruflichen Fachrichtungen zeigen sich positive Beobachtungen, die über der Skalenmitte liegen und zu einer „guten" Einschätzung der digitalen Unterrichtsfähigkeiten tendieren. Verbal übersetzt kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte den Einsatz digitaler Medien aus didaktischer und organisatorischer Perspektive planen und dabei in fachdidaktische Überlegungen eingebunden werden. Dabei kann aber die fachdidaktische Art und Weise, wie mit digitalen Medien innerhalb der beruflichen Fachrichtungen im Unterricht gearbeitet wird, in hohem Maße unterschiedlich sein.

Der höchste Mittelwert in Bezug auf das digitale Unterrichten und Organisieren ist beim Konstrukt *digitale Kollaboration* mit $\bar{x} = 3{,}82$ bis $\bar{x} = 3{,}9$ festzustellen. Er liegt deutlich über den anderen Skalenmittelwerten. Virtuelle Organisationsprozesse und digitales Unterrichten setzen virtuelle Kommunikation und Kollaboration als Bestandteil des Arbeitsalltags in beruflichen Schulen voraus. Beispielhaft hierfür steht das Item: *„Ich nutze digitale Medien, um mit Kolleginnen und Kollegen innerhalb und außerhalb meiner Bildungsorganisation zusammenzuarbeiten"*. Als professionelle Wissensgemeinschaft mit dem Ziel der Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen sind Lehrkräfte als eine Gruppe von Spezialistinnen und Spezialisten zu bezeichnen. Diese Gruppe wird in der Literatur auch als professionelle Lerngemeinschaft (Bonsen & Rolff 2006) bezeichnet. In Bezug auf die Qualität von Unterricht besteht die Vermutung, dass eine hohe Zusammenarbeit im Kollegium einen positiven Effekt auf die Qualitätsentwicklung hat (Hord 1997, 2004). Die Einschätzung der Teilnehmenden zeigt, dass die virtuelle Kollaboration am höchsten in Bezug auf die anderen Konstrukte bewertet wird. Im Vergleich dazu ist allerdings auch die Standardabweichung am höchsten, was für eine heterogenere Wahrnehmung im Kollegium spricht. Die Ausprägung über die drei beruflichen Fachbereiche ist als identisch zu bezeichnen.

5 Fazit und Ausblick

Im Licht der vorgestellten Ergebnisse zeigen sich beim digitalen Unterrichten und Organisieren keine größeren Unterschiede zwischen Lehrkräften der gewerblich-technischen, kaufmännisch-verwaltenden und gesundheitlich-pflegerischen Fachrichtung. So können punktuell zwar deskriptive Unterschiede festgestellt werden, welche aber

auf Basis des Digi-BS-Datensatzes nicht signifikant sind und nur im kleinen Bereich liegen. Für die Bereiche der wahrgenommenen IT-Ausstattung und des wahrgenommenen Unterstützungserlebens in der Corona-Pandemie sind die Gemeinsamkeiten in gewisser Weise erwartungskonform, da hier die externen Rahmenbedingungen eine größere Rolle spielen. Exemplarisch kann die WLAN-Verfügbarkeit und -Stabilität genannt werden, welche nicht nur an der IT-Infrastruktur, sondern auch an der Anbindung der Schulen an die Netze liegt, wenngleich Lehrkräfte von gesundheitlich-pflegerischen Berufen hier in Tendenz eine unzureichende Ausstattungsqualität wahrnehmen. Bei den interpersonellen Aspekten demgegenüber, die Fähigkeiten der Lehrkräfte zum digitalen Unterrichten und Organisieren, wären Unterschiede durchaus zu erwarten gewesen, wenn man Digitalisierung aus einer technischen Perspektive betrachtet, welche zur gewerblich-technischen Fachrichtung affiner als zur kaufmännisch-verwaltenden oder gesundheitlich-pflegerischen ist.

Quergelesen zeigen die Ergebnisse, dass berufliche Lehrkräfte für die Digitalisierung im Lehr- und Schulalltag gut gerüstet sind, da sie fachrichtungsübergreifend im soliden bis guten Bereich ausgeprägte digitale Fähigkeiten aufweisen. Die digitale Selbstwirksamkeit und die technische Affinität sind stabil in der Breite ausgeprägt. Fähigkeiten im digitalen Unterrichten und Kollaborieren erscheinen demgegenüber heterogener ausgeprägt, aber tendieren ebenfalls stark zu guter Ausprägung durch die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte.

Für zukünftige Arbeit in Bezug auf Digitalisierung und berufliche Fachrichtungen ist ein offenes Desiderat, inwiefern sich die didaktische Qualität der realisierten digitalen Unterrichts- und Organisationskonzepte unterscheidet. Hierzu können auf Basis der Daten der Digi-BS-Studie keine direkten Aussagen getroffen werden, da nicht erhoben wurde, wie Unterrichtskonzepte konkret umgesetzt werden. In aktuellen Studien zeigt sich, dass didaktische Orientierungshilfen für Lehrkräfte bisher kaum existieren (u. a. Schmid, Goertz & Behres 2016). Im Sinne der beruflichen Didaktik ist hierfür relevant, den Einsatz digitaler Medien nicht nur aus der Medienperspektive – Unterstützung von Lernprozessen (z. B. Dokumentation von Lernergebnisse in einer Padlet-Wand) –, sondern auch aus der Handlungsperspektive (z. B. virtuelles Rollenspiel zum Kundengespräch) vorzunehmen (Gerholz 2020). Die konkrete didaktische Realisation ist hierbei eine Frage der beruflichen Fachrichtungen, da es im gewerblich-technischen Bereich immanenter erscheint (z. B. digital vernetzte Produktionsanlagen (Faßhauer et al. 2021)) als zunächst im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (z. B. virtuelle Kundenberatung vs. Robo-Advisors (Schlottmann, Gerholz & Winther 2021)) oder im gesundheitlich-pflegerischen Bereich (z. B. digitale Fieberkurve vs. virtuelle Diagnostik (Gerholz 2021)).

Literatur

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

Cassidy, S. & Eachus, P. (2002): Developing the Computer User Self-Efficacy (Cuse) Scale: Investigating the Relationship between Computer Self-Efficacy, Gender and Experience with Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133–153.

Destatis (o. J.): *Berufliche Schulen – Fachserie 11 Reihe 2 – Schuljahr 2020/2021.* Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200217005.xlsx?__blob=publicationFile (Zugriff am 02.12.2021).

Dengler, K. & Matthes, B. (2018): The impacts of digital transformation on the labour market: Substitution potentials of occupations in Germany. In: *Technological Forecasting*, 137, 304–316.

Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019): Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick et al. (Hrsg.), *ICLIS 2018 – Deutschland,* 7–32. Münster, New York: Waxmann.

EU-Europäische Union (2017): *Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu)*. Online: https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf (Zugriff am 09.12.2021).

Faßhauer, U., Windelband, L., Mutzke, B. et al. (2021): Lernfabriken an beruflichen Schulen als Gegenstand fachdidaktischer Professionalisierung – Entwicklung von standortübergreifenden Medienpaketen im beruflichen Lehramtsstudium. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* Ausgabe 40, 1–17. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/fasshauer_etal_bwpat40.pdf (Zugriff am 09.07.2021).

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W. et al. (2014): *Preparing for Life in a Digital Age*. Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-14222-7

Gerholz, K.-H. (2020): Unterrichtsarbeit an beruflichen Schulen im Zuge der digitalen Transformation – Ein fachdidaktisches Modell für den Einsatz digitaler Medien. In U. Buchmann & M. Cleef (Hrsg.), *Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten,* 169–180. Bielefeld: wbv Publikation.

Gerholz, K.-H. (2021): Didaktik der generalistischen Pflegeausbildung in der digitalen Transformation. *Lehren und Lernen im Gesundheitswesen*, 1/2021, 23–32.

Gerholz, K.-H., Klaus, J. & Wittig, J. (2021): Digitales Mediennutzungsverhalten von Lernenden an Berufsfachschulen – Ergebnisse aus dem Projekt tablet2BFS in Baden-Württemberg. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 75 Jg./188, 27–30.

Herkner, V. & Pahl, J.-P. (2011): Berufliche Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme und Perspektiven. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung,* 61–75. Berlin: Barbara Budrich.

Hord, S. M. (1997): *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2004): *Learning Together, Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York, London: Teachers College Press.

KMK-Kultusministerkonferenz (2018): *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_ beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am 21.02.2022).

KMK-Kultusministerkonferenz (2016): *Strategie Bildung in der digitalen Welt*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Zugriff am 09.12.2021).

Neyer, F. J., Felber, J. & Gebhardt, C. (2012): Entwicklung und Validierung einer Kurzskala Vanzur Erfassung von Technikbereitschaft. *Diagnostica*, 58, 87–99.

Punie, Y. & Redecker, C. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Redecker, C. (2019): *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)*. Online: https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_german_final.pdf (Zugriff am 09.12.2021).

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O. et al. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14, 35–39.

Siebenaler, T. & Fischer, J. A. (2020). Perceived Organisational Support (POS-s). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). https://doi.org/10.6102/zis277

Schlottmann, P., Gerholz, K.-H. & Winther, E. (2021): Digital Literacy für Wirtschaftspädagog*innen – Modellierung des domänenspezifischen Fachwissens in der beruflichen Lehrerbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* Ausgabe 40, 1–20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/schlottmann_etal_bwpat40.pdf (Zugriff am 09.07.2021).

Schmid, U., Goertz, L. & Behres, J. (2016): *Monitor digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter.* Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Monitor-Digitale-Bildung_Berufliche-Ausbildung-im-digitalen-Zeitalter_IFT_2016.pdf (Zugriff am 15.12.2021).

Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2004). *Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS)*. Göttingen: Hogrefe.

Spannagel, C. & Bescherer, C. (2009): Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in Lehrveranstaltungen mit Computernutzung. *Notes on Educational Informatics – Section A: Concepts and Techniques,* 5(1), 23–43.

Van Dijk, J. (2005): *The deepening divide: Inequality in the information society.* University of Twente, Netherlands: SAGE Publications.

Van Dijk, J. (2012): Digitale Spaltung und digitale Kompetenzen. In A. Schüller-Zwierlein & N. Zillien (Hrsg.), *Informationsgerechtigkeit: Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Informationsversorgung,* 108–133. Berlin, Boston: De Gruyter Saur.

Wagner, A. (2021): Digitalisierungsprozesse im Rahmen der Schulentwicklung erfolgreich gestalten. *Bildung & Beruf,* 4 (11/12), 373–379.

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Wie bewährt sich das duale berufliche Ausbildungssystem der industriellen Metall- und Elektroausbildung unter Pandemiebedingungen? Lehrkräfte und Auszubildende reflektieren

Gabriela Jonas-Ahrend, Mats Vernholz, Katrin Temmen

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht den Einfluss der Coronapandemie auf das berufliche Ausbildungssystem der industriellen Metall- und Elektroausbildung aus Sicht von Lehrkräften und Auszubildenden. Hierzu werden studentische Forschungsberichte vom Sommer 2021 herangezogen. Durch verschiedene Forschungsfragen und qualitative sowie quantitative Untersuchungsdesigns werden unterschiedliche Aspekte der dualen Ausbildung betrachtet, facettenreiche Ergebnisse generiert und Ansätze für weitere Forschungen diskutiert.

Schlagworte: Berufliche Bildung, Technische Bildung, Coronapandemie, Digitale Medien

The article at hand presents an investigation of influences relating to the ongoing covid-19 pandemic on vocational schools in the field of engineering and electrical education. For this purpose, research papers written by university students in the summer semester of 2021 are referred to. By means of various research issues and a variety of research designs, it was possible to analyse a broad spectrum of influences on vocational education posed by the covid-19 pandemic and to generate a number of results which are discussed as implications for future research.

Keywords: Vocational Education, Technical Education, Covid-19, Digital Media

1 Einleitung

Die im März 2020 beginnende Coronapandemie stellt bis heute eine der größten Herausforderungen für schulische und außerschulische Bildungsträger in den letzten Jahrzehnten dar. Innerhalb kürzester Zeit muss der gewohnte Präsenzunterricht in Distanzunterricht umgewandelt werden. Im weiteren Verlauf der Pandemie müssen

sich Lehrkräfte und auch Schüler:innen kontinuierlich an aktuelle Situationen anpassen und in unterschiedlichen Unterrichtsmodellen zurechtfinden. Auch für die duale Berufsausbildung sind diese Umstellungen mit tiefgreifenden Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen verbunden.

In der Bildungsforschung werden seit Frühjahr 2020 die Einflüsse der Coronapandemie auf Unterrichtsprozesse und auf Schüler:innen sowie Lehrkräfte in einigen Studien untersucht (Bremm 2021; Delcker & Ifenthaler 2021; Hackstein et al. 2020). Erste Erkenntnisse zeigen, dass im schulischen Bereich sowohl positive als auch negative Effekte durch die Coronapandemie zu beobachten sind (Eickelmann et al. 2020; Jæger & Blaabæk 2020; Wieland 2021). Gerade im Bereich der Digitalisierung werden durch Distanz- und Hybridunterricht Entwicklungsprozesse forciert, weswegen der Coronapandemie an vielen Stellen dort eine Katalysatorrolle zugeschrieben wird, die zukünftige Unterrichtsprozesse nachhaltig verändern und auch verbessern kann. Allerdings sind auch hier Probleme aufgetreten. Zu nennen sind beispielsweise der Zugang zu digitalen Medien aufseiten der Schüler:innen und die damit einhergehende Bildungs(un)gerechtigkeit (Bremm 2021) oder die mangelnde digitale Ausstattung aufseiten der Schulen (Eickelmann et al. 2020). Auch die generelle Anpassungsfähigkeit an die neuen Unterrichtsgegebenheiten durch Lehrkräfte (König et al. 2020) und Schüler:innen bzw. Studierende (Besser et al. 2020) stellte teilweise eine große Herausforderung dar. Die vorliegende Studie befasst sich mit den Veränderungen von unterrichtlichen Prozessen, konkret in der dualen Berufsbildung im Bereich der Elektro- und Metallausbildung. In den Fokus rücken dabei der veränderte Einsatz digitaler Medien, die Umstellung bei der Unterrichtsgestaltung hinsichtlich Methodenwahl und Unterrichtsvorbereitung und auch die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Ausbildungsbetrieben. Unter Berücksichtigung der von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten Standards der Lehrerbildung (KMK 2019) wird untersucht, inwieweit diese Unterrichtsprozesse durch die Pandemiebedingungen beeinflusst werden. Hierzu werden im Rahmen eines Begleitforschungsseminars während des Praxissemesters verfasste Forschungsberichte Studierender analysiert, in denen die Akteure des dualen Berufsbildungssystems (Lehrkräfte, Auszubildende und Betriebe) in quantitativen sowie qualitativen Forschungsansätzen befragt werden, um die Unterrichtspraxis zu Coronazeiten kritisch zu reflektieren. Die Untersuchungen sind zeitlich in die erste Jahreshälfte 2021 zu verorten. Die Coronapandemie begleitet die Schulen zu diesem Zeitpunkt also bereits seit etwa einem Jahr, sodass auf erste bestehende Lösungen zurückgegriffen werden konnte. Der Unterricht in diesem Zeitraum war von einem stetigen Wechsel von gänzlichem Distanzunterricht über teilweise stattfindenden Hybridunterricht bis zum beinahe gewöhnlichen Präsenzunterricht geprägt.

Ziel der Studie ist es zu untersuchen, inwieweit sich das duale Berufsbildungssystem während der Coronapandemie aus Sicht der Akteure bewährt hat. Am Beispiel der Elektro- und Metallausbildung werden anhand von Fallstudien Besonderheiten der aktuellen Entwicklung erörtert.

2 Berufliche Bildung: Bewährtes und Veränderungen

Zurückgehende Zahlen bei Anfängerinnen und Anfängern von Berufsausbildungen, Rückgänge bei neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und ein generell schrumpfender Ausbildungsmarkt sind nur einige der drastischen Folgen der Coronapandemie für die duale berufliche Bildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Zur Einordnung der vorliegenden Studienergebnisse werden im Folgenden verschiedene Aspekte näher beleuchtet. Im ersten Schritt werden aktuelle Studien zu den Folgen der Coronapandemie an berufsbildenden Schulen hinsichtlich genereller Unterrichtsprozesse dargestellt und diskutiert. Daran anschließend werden Entwicklungen hinsichtlich Digitalisierung an Berufskollegs, beeinflusst durch die Coronapandemie, in den Blick genommen.

2.1 Pandemiebedingte Veränderungen für Lehrkräfte und Auszubildende

Wie für die gesamte Gesellschaft stellt die Coronapandemie auch die Lehrkräfte der beruflichen Bildung und ihre Schüler:innen vor große Herausforderungen. Der folgende Abschnitt zeigt erste Forschungsergebnisse aus aktuellen Studien zur Pandemie und deren Auswirkungen auf schulische Prozesse, insbesondere in der beruflichen Bildung. Diese Auswirkungen lassen sich in drei wesentliche Bereiche unterteilen: Auswirkungen auf Lehrkräfte und deren Umgang mit einer neuen Situation, Auswirkungen auf Auszubildende in einer Phase geprägt von Ungewissheiten und Auswirkungen auf Betriebe und Ausbildung in Zeiten wirtschaftlicher Herausforderungen.

Aufseiten der Lehrkräfte stellt sicherlich die Umstellung von bisher gewohntem Präsenzunterricht auf online durchgeführten Distanzunterricht die größte Herausforderung dar. Hier zeigt sich gerade in der ersten Phase der Coronapandemie, dass in vielen Schulen die Server-Infrastruktur nicht hinlänglich ausgebaut ist, um den vollständigen Wechsel zum Distanzunterricht zu gewährleisten, was zu Ausfällen führt und so den Online-Unterricht unmöglich macht (Delcker & Ifenthaler 2021). In diesem Wechsel von Präsenz- zu Distanzunterricht geben viele Lehrkräfte an, nach dem „Trial and Error-Prinzip" vorzugehen und so auch durch den informellen Austausch im Kollegium nach und nach für den eigenen Unterricht passende Medien und Methoden zu finden, die sie nach eigenen Angaben auch nach der Coronapandemie, zumindest teilweise, weiter nutzen möchten. Ein großes Problem sehen die Lehrkräfte allerdings im fehlenden sozialen Kontakt sowohl zu den Lernenden als auch zu ihren Kolleginnen und Kollegen (Delcker & Ifenthaler 2021).

Auch aufseiten der Auszubildenden stellen sich einige Herausforderungen durch die Coronapandemie. Die Bertelsmann Stiftung führte im Jahr 2020 und ein Jahr später eine repräsentative Umfrage zu den Ausbildungsperspektiven junger Menschen durch. Bei der Attraktivität einer Ausbildung haben sich die Ansichten der befragten Schüler:innen nur sehr leicht verschlechtert. Geben 2020 noch 43 Prozent an, eine Ausbildung beginnen zu wollen, sind es ein Jahr später immerhin noch 41 Prozent (Wieland 2021). Bei der Einschätzung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz ist die

Sorge unter den Schülerinnen und Schülern allerdings gewachsen. 2020 geben 61 Prozent der Befragten an, dass sich die Ausbildungschancen in ihren Augen durch Corona verschlechtert hätten. Ein Jahr später ist dieser Anteil auf 70 Prozent gestiegen (Wieland 2021). Auch beim Gefühl, dass es zu wenig Ausbildungsplätze gebe, zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier steigt der Anteil unter den Ausbildungssuchenden von 40 Prozent auf 53 Prozent (Wieland 2021). Interessant ist hierbei der Blick auf die Ausbildungsbetriebe. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) konstatiert in einer durchgeführten Studie, dass 81 Prozent der befragten Ausbildungsbetriebe angeben, nach der Pandemie ebenso viele Ausbildungsstellen anzubieten wie vorher. 12 Prozent geben an, sogar mehr Stellen anbieten zu wollen und lediglich 7 Prozent wollen weniger Auszubildende einstellen (Biebeler & Schreiber 2020). Auch die Übernahme von Auszubildenden ist nach Angaben der befragten Betriebe nicht gefährdet. Hier geben 14 Prozent im Handwerk bzw. 11 Prozent in der Industrie an, dass sie ihre Auszubildenden womöglich nicht übernehmen können (Biebeler & Schreiber 2020). Beruhend auf diesen Angaben könnten die Befürchtungen der Auszubildenden also unbegründet erscheinen. Allerdings zeigt eine weitere Studie, durchgeführt vom Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, ein negativeres Bild. Dohmen (2020) zieht hier in erster Linie einen Vergleich mit der Wirtschaftskrise 2008, um aus deren Folgen eine Prognose für die Folgen der Coronakrise abzuleiten. Er prognostiziert bis zum Jahr 2027 einen Rückgang von 531.000 Ausbildungsverträgen (2018) auf 430.000 Ausbildungsverträge(Dohmen 2020). Es bleibt abzuwarten, welche langfristigen Folgen für den Ausbildungsmarkt durch die Coronapandemie entstehen.

2.2 Digitalisierungsentwicklungen an Berufskollegs in NRW

Sowohl in den Medien als auch im Bereich der Forschung ist das Thema Digitalisierung seit Jahren ein viel beachtetes und auch stets diskutiertes Thema. Gerade durch die Coronapandemie rückte es noch einmal besonders in den Fokus. Dabei kristallisieren sich zwei gegenläufige Entwicklungen heraus: Auf der einen Seite wird die Pandemie als Katalysator, als Entwicklungstreiber für Digitalisierungsprozesse in der Gesellschaft, aber auch vor allem im Bereich der beruflichen Bildung betrachtet. Auf der anderen Seite wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass gerade der digitale Distanzunterricht Bildungsungleichheiten und -ungerechtigkeiten weiter verstärkt hat und so als Brennglas für bereits bestehende Probleme dient.

Erste Studien hierzu zeigen, dass die abrupte Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht zu Beginn der Coronapandemie wie ein „Digitalisierungscrashkurs" (Hackstein et al. 2020, S. 12) wirkt. Als Hindernisse für die schnelle Umstellung auf digitalen Unterricht zeigen sich an vielen Orten die unzureichende Infrastruktur und fehlende technische Ausstattung. Auch deshalb zeigen sich bei verschiedenen Berufskollegs oft unterschiedliche Vorgehensweisen, um die neuartigen Herausforderungen zu meistern (Hackstein et al. 2020). Als besonders wichtige Faktoren stellen sich hier die Eigeninitiative und digitale Kompetenz der Berufsschullehrkräfte heraus (Hackstein et al. 2020). Auch König, Jäger-Biela und Glutsch (2020) können in ihrer Studie nachweisen, dass das technologisch-pädagogische Wissen (s. TPACK-Modell (Mishra & Köhler 2006)) sowie die technischen Selbstwirksamkeitserwartungen der

Lehrkräfte als Prädiktoren dafür dienen, wie gut sich die Lehrkräfte an die neue Situation und die geforderten Digitalisierungsprozesse anpassen. Gleichzeitig unterstreichen auch sie die wichtige Rolle der generellen technischen Ausstattung von Schulen, um guten Online-Unterricht anbieten zu können (König et al. 2020). Ähnliche Ergebnisse berichten auch Delcker und Ifenthaler (2021). Auch sie nennen die technische Ausstattung von Berufskollegs sowie die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrern als elementare Faktoren, um die Herausforderungen der Coronapandemie zu meistern. Sie verweisen außerdem darauf, dass viele der von ihnen untersuchten Berufskollegs diese entsprechende Ausstattung nicht vorweisen können (Delcker & Ifenthaler 2021). Welche generellen Vorteile digital bereits gut ausgestattete Schulen während der Pandemie hatten, zeigt eine Studie von Eickelmann, Drossel und Heldt (2020). In ihrer Befragung halten sie fest, dass Lehrkräfte an Schulen, die bereits vor der Coronapandemie digital gut aufgestellt waren, insgesamt deutlich besser mit den neuen Rahmenbedingungen des Distanzunterrichts zurechtkommen als Lehrkräfte von Schulen, die im Vorfeld der Pandemie noch nicht oder nur unzureichend digital ausgestattet waren. Dies zeigt sich sowohl im wahrgenommenen Stressempfinden der Lehrkräfte als auch in der durch die Lehrkräfte empfundenen Effizienz des Distanzunterrichts. Auch die Schüler:innen sind nach Angaben der Lehrkräfte in den digital fortgeschrittenen Schulen motivierter als in den digital noch unzureichend ausgestatteten Schulen. Eickelmann, Drossel und Heldt (2020) führen dies in erster Linie auf die besser ausgeprägte Erfahrung der Lehrkräfte an den digital fortgeschrittenen Schulen im Umgang mit digitalen Medien und Online-Tools zurück.

Neben den Herausforderungen für Lehrkräfte beruflicher Schulen ergeben sich auch vielfältige Probleme für die Schüler:innen. Ein Thema, welches immer wieder genannt wird, ist die Bildungs(un)gerechtigkeit. Es zeigt sich, dass benachteiligte Familien in Deutschland im Schnitt schlechter digital ausgestattet sind (als benachteiligt werden Familien angesehen, deren sozio-ökonomischer Status unter dem Durchschnitt eines Landes liegt) (OECD 2020). Noch gravierender zeigt sich die Differenz in den digitalen Kompetenzen von Benachteiligten und Familien (Senkbeil et al. 2019). Auch in anderen Ländern (bspw. Dänemark) zeigt sich diese negative Entwicklung für benachteiligte Familien (Jæger & Blaabæk 2020).

Es scheinen sich also verschiedene Effekte durch die Coronapandemie eingestellt zu haben. Zum einen können und müssen sich Lehrkräfte innerhalb kürzester Zeit an neue digitale Methoden und Medien anpassen. Die Eigeninitiative der Lehrkräfte sowie die generelle digitale Ausstattung der Schulen stellen sich hier als wichtige Prädiktoren für die erfolgreiche Anpassung an die neuen Rahmenbedingungen heraus. Gerade die notwendige digitale Infrastruktur scheint an vielen Schulen jedoch noch nicht vorhanden zu sein, was dementsprechend zu Problemen führt, gerade zu Beginn der Pandemie. Aufseiten der Schüler:innen zeigen sich ebenfalls Überforderungen infolge der rapiden Umstellung des Unterrichts (Jæger & Blaabæk 2020). Besonders benachteiligte Schüler:innen werden aufgrund mangelnder digitaler Ausstattung und schwächer ausgeprägter digitaler Kompetenzen mit vielschichtigen Problemen konfrontiert. Es gilt, gerade diese Schüler:innen mitzunehmen und nicht zurückzulassen.

Im Folgenden wird eine Studie aus dem zweiten Schulhalbjahr 2020/2021 vorgestellt, in dem Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht Realität waren. Die Studie setzt sich aus verschiedenen Einzelstudien – durchgeführt von Lehramtsstudierenden während ihres Praxissemesters – zusammen.

3 Beschreibung der empirischen Studie zur dualen Ausbildung während der Coronapandemie

Seit 2013 wird bundesweit im Rahmen des Lehramtsstudiums ein sogenanntes Praxissemester durchgeführt. Die Studierenden aller Lehrämter sind während dieses Semesters an einer Schule tätig und haben Begleitseminare an der Universität. An der Universität Paderborn werden diese Begleitseminare an einem Tag in der Woche durchgeführt. Für das berufliche Lehramt der technischen Fächer ist das Fachgebiet Technikdidaktik zuständig. Zu diesen Begleitseminaren gehört auch das sogenannte Begleitforschungsseminar. Hier wird den Studierenden die Verzahnung von Bildungsforschung und -praxis nähergebracht. Die Studierenden werden an (fach-)didaktische Forschung herangeführt und befähigt, ein eigenes kleines Forschungsprojekt selbstständig durchzuführen. Das Ergebnis dieses Forschungsprojektes wird in einem schriftlichen Forschungsbericht (ca. 15–20 Seiten) dargestellt.

Die vorliegende Studie setzt sich aus ebendiesen Forschungsberichten zusammen, welche im Rahmen des Begleitforschungsseminars Technikdidaktik im Sommersemester 2021 von Studierenden angefertigt werden. Am Seminar haben 14 Studierende teilgenommen, alle sind männlich.

3.1 Vorgehensweise und Datengewinnung

Ein wesentliches Element bei der Erstellung dieses Forschungsberichtes ist im Fachgebiet Technikdidaktik die eigenständige Themenfindung und Themenwahl durch die Studierenden. In den Begleitforschungsseminaren werden Wege aufgezeigt, wie eine Themenwahl erfolgen kann, welche Überlegungen dazu nötig sind, welche Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt sein müssen. Neben diesen formellen und theoretischen Facetten wird besonderer Wert daraufgelegt, dass die Themen eine persönliche Affinität aufweisen. Denn nur wenn die Fragestellung für die Studierenden eine inhaltliche, forschungsrelevante Bedeutsamkeit aufweist, kann von Begeisterung und nicht nur von bloßer Erfüllung der Anforderung (z. B. Studienleistung) gesprochen werden. An dieser Stelle kommen extrinsische und intrinsische Motivation zusammen und es ist für die Lehrenden eine Herausforderung, in nur drei Seminarterminen die Studierenden nicht nur an fachdidaktische Forschung heranzuführen, sondern sie zu begeistern, Interesse und Neugier zu wecken und sie zu einer selbstständigen Themenwahl zu befähigen.

Wie zu Beginn bereits erwähnt, ist das Sommersemester 2021 in Deutschland stark durch die Coronapandemie geprägt. Während die Universitäten weiterhin komplett im digitalen Betrieb sind, wurden Schulen hingegen teilweise geöffnet. Die Stu-

dierenden finden sich also in verschiedenen Unterrichts- und Vorlesungssettings wieder. Dies stellte sie vor große Belastungen, die weit über die in vorherigen Semestern hinausgehen. Auf diese zusätzlichen Belastungen wird seitens der Technikdidaktik durch einige methodisch-didaktische Veränderungen in den Seminaren reagiert, welche durch die beiden vorherigen digitalen Semester bereits erprobt wurden und die sich als erfolgreich erwiesen haben. Dennoch wird eine weitere Veränderung vorgenommen: Es wird eine Themenvorauswahl für die Forschungsberichte vorgegeben.

Dieses abweichende Vorgehen entwickelt sich aus mehreren Überlegungen, basierend auf den Erfahrungen der zwei digitalen Semester. Es wird beobachtet, dass es im digitalen Format weitaus schwieriger ist, die Studierenden auf eine persönliche Art und Weise zu erreichen. Dieses ist aber eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau intrinsischer Motivation. Die Themenvorgabe kommt den Studierenden daher entgegen. Ein weiterer Aspekt ist die Aktualität der Coronapandemie, welche so viele brisante Fragestellungen auch im Bereich der Technikdidaktik aufwirft, dass es eine verpasste Chance wäre, diese Situation nicht zu beforschen. Aus den beiden genannten Gründen wird entschieden, ein Rahmenthema für die Forschungsprojekte vorzugeben und somit von der völlig eigenständigen Themenwahl abzuweichen.

Es wird das Rahmenthema: „Wie bewährt sich das duale Berufsbildungssystem in Bezug auf die Zusammenarbeit aller Akteure während der Coronapandemie?“ gewählt. Als didaktische Fundierung dienten zum einen die Grundelemente des Berliner Modells (Ziel, Inhalt, Medien, Methoden) (Heimann & Otto 1972), zum anderen die drei Akteure des dualen Systems der beruflichen Bildung: Auszubildende, Ausbilder:innen und Lehrkräfte. Aus diesen Vorgaben sind die Studierenden angehalten, eine eigene Fragestellung zu entwickeln, die sich a) an dem vorgegebenen Rahmenthema orientiert und b) eine Beziehung zwischen den Grundelementen des Berliner Modells und einem (oder mehrerer) Akteur(e) des dualen Systems untersucht. Insofern sind die Studierenden weiterhin vor die Aufgabe gestellt, eine eigene Fragestellung zu entwickeln, jedoch dienen ihnen die spezifischen Vorgaben als Eingrenzung und Hilfestellung zugleich.

Von den 14 teilnehmenden Studierenden liegen 14 Forschungsberichte vor. Bei der Analyse der Themenwahl fällt vor allem auf, dass nur drei Berichte auch die Betriebe mit in den Blickpunkt nehmen. Sieben Berichte untersuchen (überwiegend) Einstellungen von Lernenden und vier die von Lehrenden. Als empirische Methode wird von zehn Studierenden ein Fragebogen entwickelt und ausgewertet, vier Studierende führen Interviews mit Lehrkräften durch. Ein Studierender setzt einen Fragebogen für Lernende und Lehrende ein.

Zur weiteren Analyse werden aus den 14 Forschungsberichten vier ausgewählt. Sie sind von den Studenten Belov, Duda, Löhers und Voss. Die Auswahl der Berichte erfolgt hinsichtlich der Qualität der empirischen Studie und der inhaltlichen Aussagekraft ihrer Ergebnisse. Zudem lassen sich diese Forschungsergebnisse einerseits in bereits vorliegende Studien einordnen und weisen andererseits auf neue, bisher wenig erwähnte Aspekte der pandemiegeprägten beruflichen Bildung im Elektro-Metall-Bereich hin.

Die Forschungsberichte befassen sich mit den Thematiken des veränderten Medieneinsatzes während der Pandemie aus Schüler:innen- und Lehrkräftesicht sowie mit den veränderten Unterrichtsprozessen aus Lehrkräftesicht. Zur Auswertung werden die gewählten Berichte in Verbindung mit den bereits erörterten KMK-Standards der Lehrer:innenbildung betrachtet. Zum Kompetenzbereich Innovieren werden die Forschungsberichte zum veränderten Medieneinsatz herangezogen, während die Berichte zu veränderten Unterrichtsprozessen hinsichtlich der Kompetenzbereiche Unterrichten und Erziehen analysiert werden.

3.2 Entwicklung der Forschungsfrage

Aus den vier ausgewählten Forschungsberichten wird zusammenfassend der folgenden Frage nachgegangen: Wie bewährt sich das duale Berufsbildungssystem (speziell in technischen Fächern) in Bezug auf die Zusammenarbeit aller Akteure während der Coronapandemie?

Die Besonderheit aller Forschungsberichte besteht in der Betrachtung von Beziehungen zwischen didaktischen Elementen und Akteuren der beruflichen Bildung, insbesondere der Lehrkräfte und der Auszubildenden. Gerade die Verbindung und die wechselseitige Beeinflussung sind aus Sicht der Autoren für didaktische Lehr-Lern-Prozesse und deren Analyse von Bedeutung.

Leider wird in der gesamten Studie die betriebliche Seite wenig betrachtet. Eine Erklärung ist, dass die Forschungsberichte von Lehramtsstudierenden erstellt werden, deren Blick sich schwerpunktmäßig auf Lehrkräfte und Schüler:innen richtet. Dieser Aspekt klingt an dieser Stelle nachvollziehbar, wenn nicht sogar marginal, bedarf jedoch bei genauerer Betrachtungsweise unbedingt größerer Beachtung in der beruflichen Lehramtsausbildung. Schließlich sind Lernortkooperationen eine wichtige Facette im dualen Berufsausbildungssystem.

4 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der ausgewählten Abschlussberichte werden in Kapitel 4 dargestellt und im Kapitel 5 diskutiert. Es werden zunächst die Kompetenzbereiche Unterrichten und Erziehen betrachtet, beide wurden durch Interviews mit Lehrkräften untersucht. Der Abschnitt 4.2 basiert auf quantitativ erfassten Daten mittels Fragebögen und analysiert den Kompetenzbereich Innovieren. Zum fehlenden Kompetenzbereich Beurteilen sind keine auswertbaren Daten erfasst worden, deshalb wird dieser Kompetenzbereich in diesem Beitrag nicht betrachtet. Alle Daten werden eigenständig von Lehramtsstudierenden erhoben. Da alle Untersuchungen an verschiedenen Berufskollegs in NRW durchgeführt wurden, ist die Beantwortung der Forschungsfrage als Konglomerat der Einzelstudien zu betrachten und hat dahingehend ihren spezifischen, aber keineswegs allgemeingültigen Wert. Die Ergebnisse sind als Fallstudien zu betrachten und eine Übertragbarkeit oder Verallgemeinerung ist nicht möglich. Sie spiegeln jedoch authentische Situationen in einer konkreten Zeitspanne wider und sind insofern als valide, wenn auch exemplarische Ergebnisse zu betrachten.

4.1 Kompetenzbereich Unterrichten während der Coronapandemie

Der Kompetenzbereich Unterrichten wird in den Standards der Lehrerbildung (KMK 2019) als Erstes genannt und hat den Untertitel „Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen" (S. 7). Von daher ist es ohnehin plausibel, dass es nicht nur um die Lehrkräfte und um das Lehren geht, sondern auch das Lernen und somit die Schüler:innen im Fokus stehen. Das spiegelt sich auch in den dazugehörigen drei Kompetenzen wider (KMK 2019, S. 7 f.). Bis hierhin, so scheint es, ist die Coronapandemie noch nicht im Blickpunkt. Ein genauer Blick in die Beschreibung der Standards zeigt jedoch, dass digitale Medien ausdrücklich und an mehreren Stellen genannt werden. Als Beispiel sei angeführt: „Die Absolventinnen und Absolventen integrieren analoge und digitale Medien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz" (ebd.) oder „die Absolventinnen und Absolventen befähigen die Schüler:innen, bewusst und überlegt mit Medien und eigenen Daten in digitalen Räumen umzugehen und die Folgen des eigenen Handelns zu reflektieren" (ebd., S. 8). Natürlich ist im Jahr der Veröffentlichung, also 2004, mit „digitalen Medien" und „digitalen Räumen" nicht das assoziiert worden, was seit der Coronapandemie in Deutschland, also seit 2020, damit assoziiert wird. Dennoch ist es in den Standards erfasst und somit gesetzlich verankert. Wie diese Standards in der universitären (theoretische Ausbildungsabschnitte) und in der schulischen (praktische Ausbildungsabschnitte) Lehrkräfteausbildung umgesetzt werden, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit (hierzu sei unter anderem auf die Untersuchungen von Müser (2021) und Schulzer-Stocker (2016) hingewiesen).

Es werden zwei Forschungsberichte aus dem im Abschnitt 3.1 beschriebenen Begleitforschungsseminar vom Sommersemester 2021 herangezogen, die sich mit den Kompetenzbereichen Unterrichten und Erziehen befassen. In beiden Berichten werden die Daten durch Interviews mit Lehrkräften gewonnen und mit anschließender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.

Im ersten Forschungsbericht stehen Veränderungen der Unterrichtsvorbereitung und der Inhalte des Unterrichts im Mittelpunkt des Interesses. In der Vorbereitung der Studierenden ist in Diskussionen im Seminar stets angezweifelt worden, ob sich die Inhalte (ähnlich wie die Ziele) des Unterrichts überhaupt ändern können, schließlich gilt es, auf die Abschlussprüfungen vorzubereiten und den schulinternen Lehrplan sowie das Lernfeldkonzept umzusetzen. In dieser Studie werden Interviews (jeweils ca. 20 min.) mit Lehrkräften und anschließend die Inhaltsanalyse nach Kuckartz durchgeführt. Die beiden Lehrkräfte (LK 1 und LK 2 genannt) dieser Studie sind männlich und haben mehr als zehn Jahre Berufserfahrung. Sie unterrichten beide im dualen System, dabei u. a. die Fächer Maschinenbau, Fertigungstechnik, Mathematik und technische Informatik. Beide Lehrkräfte sagen im Interview, dass die Unterrichtsvorbereitung wegen des Wegfalls des routinierten Vorgehens zeitaufwendiger wurde, doch *„…irgendwann kam wieder eine gewisse Routine rein. Also es wurde nachher wieder weniger"* (LK 2).

Zur Veränderung des Unterrichts äußern sie sich konkreter erst auf Nachfrage, zuerst sagen sie *„Nein, gab es nicht. Das lag auch einfach an den Rahmenbedingungen"* (LK 1). Erst später differenzieren sie, wenn auch nur vorsichtig: *„Die Form des Unter-*

richts hat sich verändert. Die Abschlussprüfungen sind aber weitgehend auf ihrem Termin geblieben. Das heißt, wir mussten die Mittelstufen für die Zwischenprüfung vorbereiten. Das heißt, ich habe da eins zu eins das gleiche gemacht, was ich auch in der Schule in Präsenz gemacht hätte. Der Unterschied liegt glaube ich so ein bisschen darin, dass man nicht den notwendigen Zugriff auf alle Schüler hat im Distanzunterricht" (LK 1). Die Lehrer:innenzentriertheit betont LK 2: *„Ja, man hat schon überlegt, was man jetzt anders machen muss. Das ist ja ganz klar. Man konnte nicht alles so übernehmen. Nein, das war schon anders teilweise. Also was auf jeden Fall anders war, dass es sehr lehrerzentriert war"*. Die beiden Interviewpartner betonen, dass die Auswahl der Unterrichtsinhalte zwar keineswegs routiniert erfolgt, doch die Inhalte bleiben aufgrund der Abschlussprüfungen gegeben und verpflichtend. Veränderungen gibt es jedoch hinsichtlich der Gestaltung und der Auswahl von Unterrichtsinhalten, wie auch im zweiten betrachteten Forschungsbericht deutlich wird. Hier wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte unter den Gegebenheiten der Coronapandemie ihre Ziele (insbesondere Ziele der Bildungspläne) erreichen. In Bezug auf Kapitel 3.1 wird die Beziehung Lehrkräfte – Ziele/Intentionen betrachtet. Bei dieser Beziehung ist es nicht auf den ersten Blick einleuchtend, ob und warum überhaupt die Untersuchung von Veränderungen wichtig ist, sind doch Ziele fest in Bildungsstandards, Rahmenplänen und Ausbildungsverordnungen vorgeschrieben. Nach Ansicht der Autoren ist jedoch eine Adaption der Bildungs- und Erziehungsziele – und sei es „nur" die Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden – bei (pandemiebedingten) Veränderungen dieser Größenordnung unumgänglich. Diese Hypothese wird in diesem Forschungsbericht untersucht, es wurden drei ca. 15-minütige Interviews mit Lehrkräften (hier bezeichnet als Interviewpartner LK3, LK4, LK5) durchgeführt. Zwei Lehrkräfte verfügen über wenige Jahre Berufserfahrung, eine weitere Lehrkraft jedoch über 20 Jahre. Insgesamt reflektierten alle drei Lehrkräfte sehr kritisch über ihre Erfahrungen im Unterrichten unter Pandemiebedingungen. Besonders bewegend drückt es LK5 aus: *„Ich würde den Beruf wechseln, wenn es Dauerzustand wäre...Ja, was soll man dazu sagen?! ... Alle Gründe, weswegen man Lehrer werden sollte, werden sicherlich nicht im Onlineunterricht bedient"*. Im weiteren Interviewverlauf wird deutlich, dass dieser Lehrer bereits Erfahrungen mit digitalem Unterrichten hatte, es war also nicht das Neue oder Unbekannte, was ihn so frustrierte. Er erwähnt immer wieder, dass die (obwohl technisch problemlose) digitale Kommunikation für ihn eine Unzufriedenheit darstellt: *„... ich denke schon, dass man es schwerer hat Schüler oder Auszubildende in meinem Fall zu erreichen, um die entsprechend dann auf dem Weg mitzunehmen, weil gerade aufgrund des Distanzunterrichts unheimlich wenig Verbindlichkeit vorhanden ist"*. Konkret zu Unterrichtszielen stützt er die Hypothese der Autoren: *„Ja, der Unterrichtsstoff ist ja gleichgeblieben, weil der nun mal im Rahmenlehrplan vorgegeben ist...es heißt, da gab's nicht viel dran zu rütteln. Die Wege, wie man das Ganze macht, müssen natürlich unterschiedlich sein"*. Diese Einschätzung wird auch von LK4 konkretisiert, es wird als Beispiel das fehlende Haptische angesprochen: *„Man kann auch nicht mal eben einen Bohrer rumreichen, um da was dran zu zeigen. Die Schüler haben also keine realen Bauteile in der Hand, das ist dann auch ein bisschen schade"*.

4.2 Kompetenzbereich Erziehen während der Coronapandemie

Der Kompetenzbereich Erziehen mit dem Untertitel „Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ umfasst ebenso drei Kompetenzen und geht weit über das umgangssprachliche „Erziehen von Kindern“ hinaus. Als Beispiel sei die Kompetenz 5 aufgeführt: „Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schüler:innen“. Er hat in der beruflichen Bildung und naturgemäß bei älteren Schülerinnen und Schülern eine ebenso große Bedeutung wie an allgemeinbildenden Schulen. Die Aussagen in den drei Forschungsberichten zur Frage nach der Erfüllung des Erziehungsauftrages gehen nur geringfügig auseinander, sie stellen alle fest, dass es schwieriger ist, dem Erziehungsauftrag nachzukommen, *„…eben durch diese Distanz und durch diese Anonymität, die man da vielleicht hat, weil man kein Bild vor Augen hat“* (LK3). Zunächst optimistischer äußert sich LK5: *„Also da hat sich in meinen Augen nichts verändert. Die Ansprüche, die ich während der Coronapandemie habe, hatte ich vorher auch und werde ich auch danach noch haben“* (LK5), doch später schränkt er ein: *„…dass man nur erziehen kann, wenn sich auch die Möglichkeit dazu ergibt. Und das kann ja nur passieren, wenn Leute mit einem oder untereinander reden. Natürlich habe ich Schüler auch privat angerufen, wenn ich das Gefühl hatte, dass die sich ausklinken…“* (LK5). Sehr ausführlich, nahezu bewegend ist die Äußerung von LK4: *„Erziehungsauftrag heißt für mich, dass man Ansprechpartner für alles geworden ist. Auch bei Technikerklassen und so. Alles was rund um Schule angeht. So intensiv war das vorher noch nie. Geistig hat man sich öfter mal wie so ein Vermittler gefühlt, der den Leuten hilft bei Problemen, seien es technische, oder Nachhilfe, weil sie irgendwas nicht verstehen konnten oder sich im Unterricht nicht getraut haben mitzumachen…. Es waren also so „von-bis Fragen“, ohne Ende. Manchmal fühlt man sich wie eine Mutter von 60 Kindern“* (LK4).

4.3 Kompetenzbereich Innovieren während der Coronapandemie

Der Kompetenzbereich Innovieren ist in der Bildungspraxis oft ein vernachlässigter. Vieles geht seinen „gewohnten Gang“ und selten besteht eine Notwendigkeit zur Innovation. Doch die pandemische Lage ändert dies grundlegend. Aufgrund sich immer wieder ändernder Situationen mussten die Unterrichtskonzepte häufig angepasst, neue Medien eingeführt und Methoden neu evaluiert werden. Gerade im Bereich der Digitalisierung, welcher ebenfalls vom Kompetenzbereich Innovieren erfasst wird, war hier von Lehrkräften eine hohe Kreativität und Innovationskompetenz gefragt. Im folgenden Abschnitt werden einige Studienergebnisse dazu dargestellt, wie sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen umgegangen sind. Hierfür werden zwei unterschiedliche Forschungsberichte betrachtet, die im Einzelnen dargestellt und im Anschluss diskutiert werden. Der erste hier betrachtete Forschungsbericht befasst sich mit den Einstellungen sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften zu den neuen digitalen Möglichkeiten, die durch die Pandemie hervorgerufen worden sind. Hierzu wurden in einem quantitativen Fragebogen insgesamt 23 Lehrkräfte und 354 Schüler:innen befragt.

Bei der Frage nach der vorhandenen Ausstattung auf Schüler:innen- und Lehrkräfteseite zeigt sich ein gemischtes Bild. Die Qualität der vorhandenen technischen Ausrüstung zur Teilnahme am Distanzunterricht bewerten sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte eher positiv. Wie in Abbildung 1 zu sehen, bewertet 47 Prozent der Schüler:innen und 48 Prozent der Lehrkräfte die Qualität als gut. Weitere 35 Prozent bzw. 30 Prozent bewerten die Ausrüstung immerhin noch als eher gut. Zu erwähnen ist jedoch auch, dass es sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schülerinnen und Schülern eine kleine Gruppe von Befragten gibt (jeweils etwa 5 %), die die Qualität ihrer technischen Ausrüstung als schlecht bewertet. Hier ist davon auszugehen, dass diese Gruppen Nachteile bei der Teilnahme am Distanzunterricht erfahren haben.

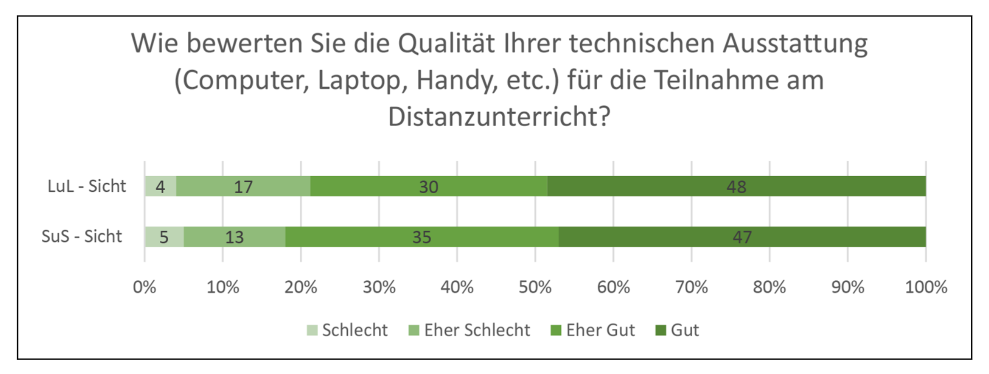


Abbildung 1: Einschätzungen der technischen Ausrüstung von Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrkräften (n_{SuS}=354, n_{LuL}=23) (eigene Darstellung)

Zur Frage, welche Medien im Unterricht eingesetzt werden sollen, ergeben sich interessante Antworten. Während bei Lehrkräften klassische Medien wie Arbeitsblätter, Fachbuch oder auch die Tafel weiterhin sehr beliebt sind, zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern eine klare Verschiebung zu digitalen Medien, wie Tablet, Smartphone, interaktives Whiteboard oder Laptops. Eine grundlegende Veränderung des Unterrichts an Berufskollegs erwarten, wie Abbildung 2 erkennen lässt, immerhin 23 Prozent der Schüler:innen, jedoch nur 13 Prozent der Lehrkräfte. 40 Prozent der Schüler:innen denken, dass das eher zutrifft, 22 Prozent der Lehrkräfte sehen das ebenfalls so. Die Mehrheit der Lehrkräfte erwartet jedoch eher keine grundlegende Veränderung des Unterrichts. 61 Prozent der befragten Lehrkräfte antworten auf die Frage mit „trifft eher nicht zu". Bei den Schülerinnen und Schülern sind es nur 31 Prozent.

Der erste betrachtete Begleitforschungsbericht zum Kompetenzbereich Innovieren zeigt, dass sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte grundsätzlich eher gut für den Distanzunterricht und die Digitalisierung ausgestattet sind. Generell zeigt sich eine positive Grundhaltung gegenüber digitalen Medien und der zunehmenden Digitalisierung und damit dem Wandel des Unterrichts auf beiden Seiten, wobei die Lehrkräfte an einigen Stellen etwas zurückhaltender mit ihrer Bewertung sind. Die Effekte der Coronapandemie sehen Schüler:innen und Lehrkräfte eher als Katalysator für zukünftige Digitalisierungsprozesse.

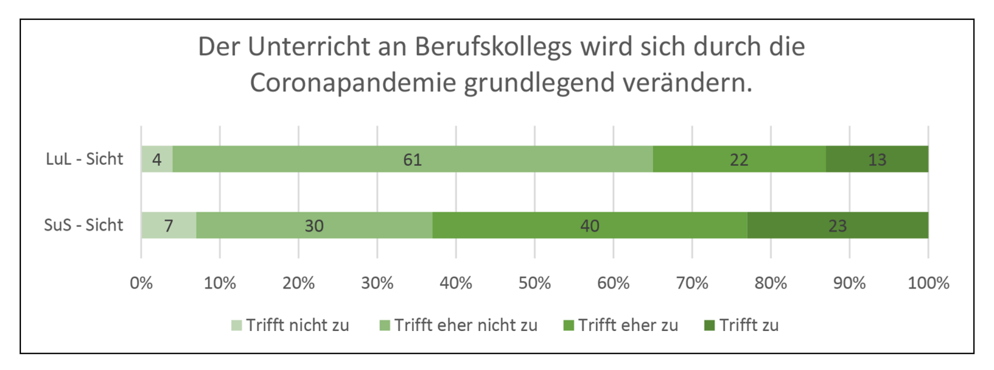


Abbildung 2: Einschätzungen zur Veränderung des Unterrichts an Berufskollegs durch die Coronapandemie (n_{SuS}=354, n_{LuL}=23) (eigene Darstellung)

Der zweite betrachtete Forschungsbericht beschäftigt sich explizit mit der Frage nach den im Unterricht eingesetzten digitalen Medien und den Einschätzungen der Lehrkräfte hierzu. Auch hierbei handelt es sich um eine quantitative Studie, bei der insgesamt 89 Lehrkräfte befragt wurden. In der ersten Frage der Studie werden die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte im Bereich der Medienkompetenz erfasst. Hier zeigt sich eine positive Entwicklung, die in Abbildung 3 veranschaulicht wird. Die Anzahl der Lehrkräfte, die ihre Medienkompetenzen als sehr gering, gering oder mittelmäßig einschätzen, ist nach der Pandemie deutlich geringer als vor der Pandemie. Dafür ist die Zahl der Lehrkräfte, die ihre Medienkompetenz als gut einschätzen, nach der Pandemie deutlich gestiegen. Der Anteil der Lehrkräfte, die ihre Medienkompetenz als sehr gut einschätzen, ist konstant geblieben.

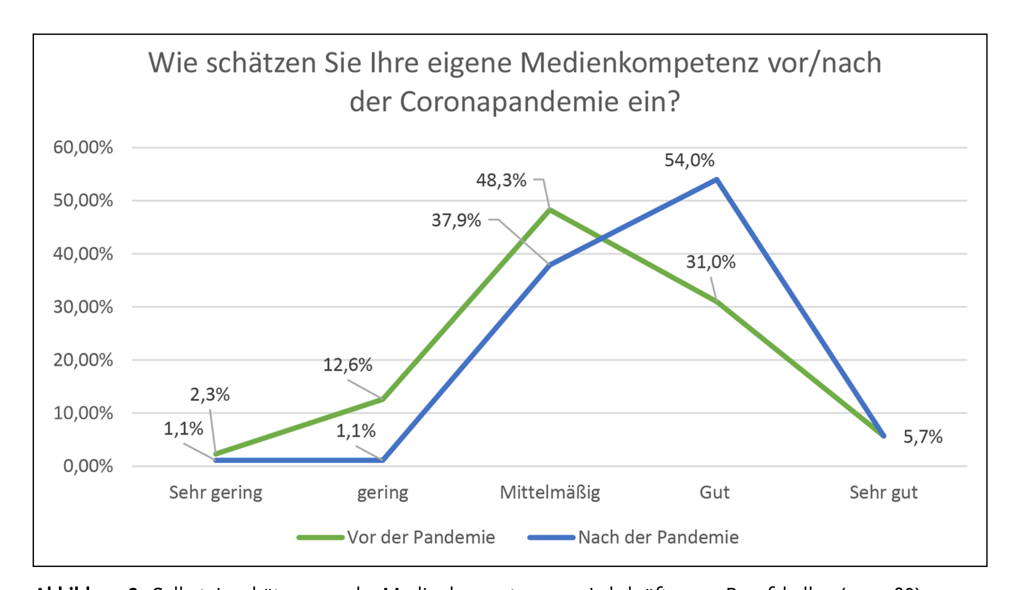


Abbildung 3: Selbsteinschätzungen der Medienkompetenz von Lehrkräften am Berufskolleg (n_{LuL}=89) (eigene Darstellung)

Ein dieser Entwicklung entsprechendes Bild zeigt sich auch in der Häufigkeit der Nutzung von Unterrichtsmedien im Vergleich vor, während und nach der Pandemie. Die Unterschiede in der Nutzung während der verschiedenen Zeiträume zeigen sich in Abbildung 4. Hier geben beispielsweise nur 17 Prozent der Lehrkräfte an, vor der Pandemie Lernmanagementsysteme, wie Moodle oder Teams, genutzt zu haben. Dieser Anteil ist während der Pandemie auf 86 Prozent gestiegen und bleibt auch nach der Pandemie mit 89 Prozent bis jetzt konstant hoch. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch beim Einsatz von Tablets und Laptops. Interessant ist jedoch auch die Verwendung eher klassischer Medien, wie Arbeitsblätter oder der Tafel. Hier ist die Verbreitung im Unterricht vor der Pandemie mit 97 Prozent bzw. 93 Prozent immens hoch. Dem Distanzunterricht geschuldet ging die Nutzung während der Pandemie erwartungsgemäß stark nach unten auf 39 Prozent bzw. 22 Prozent. Nach der Pandemie zeigt sich dann allerdings ein Zurückkehren zu den klassischen Medien. 92 Prozent der Lehrkräfte geben an, wieder mit gedruckten Arbeitsblättern zu arbeiten, und immerhin 77 Prozent arbeiten auch wieder mit der Tafel. Zusammenfassend lässt sich hier eine leichte Tendenz hin zu digitalen Medien erkennen, wobei die klassischen Medien weiter Anwendung finden. Das Festhalten an klassischen Medien aufseiten der Lehrkräfte unterstützt dabei auch die Ergebnisse aus dem vorher betrachteten Forschungsbericht.

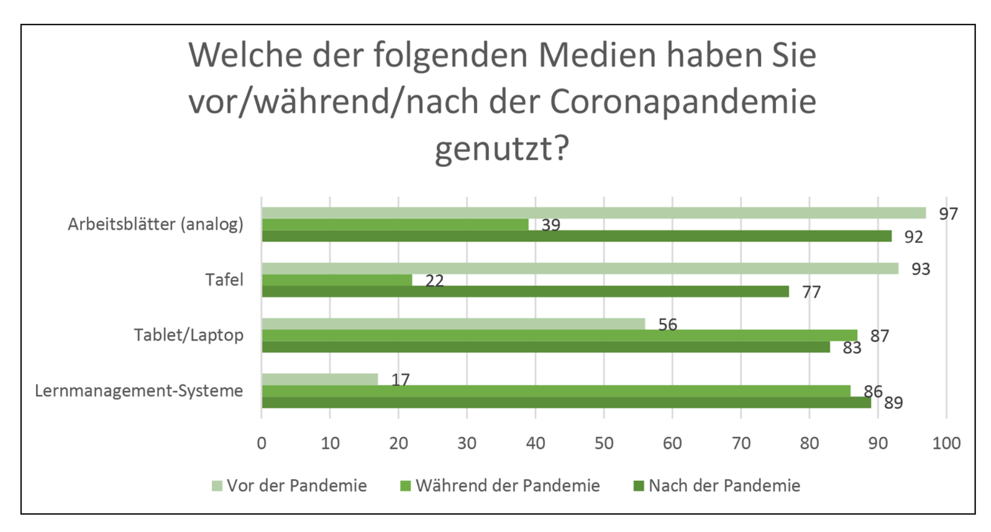


Abbildung 4: Veränderte Mediennutzung durch die Pandemie (n_{LuL}=89) (eigene Darstellung)

Skepsis bezüglich digitaler Medien zeigt sich auch in der Frage nach Hürden in der Umsetzung von digitalen Medien im Unterricht. Wie in Abbildung 5 dargestellt, geben 68 Prozent der Befragten an, Hürden in der Klärung von Rechtsfragen zu sehen, beispielsweise in Aspekten des Datenschutzes. 91 Prozent bzw. 93 Prozent der befragten Lehrkräfte sehen außerdem Schwierigkeiten hervorgerufen durch die Geräteausstattung bzw. durch die Internetgeschwindigkeit. Etwa 60 Prozent fühlen sich durch

das Kultusministerium zu wenig unterstützt und beklagen des Weiteren mangelnde IT-Kenntnisse der Lehrkräfte. Die eigene Schulleitung sehen mit 8 Prozent nur die wenigsten Lehrkräfte als Hindernis beim Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.

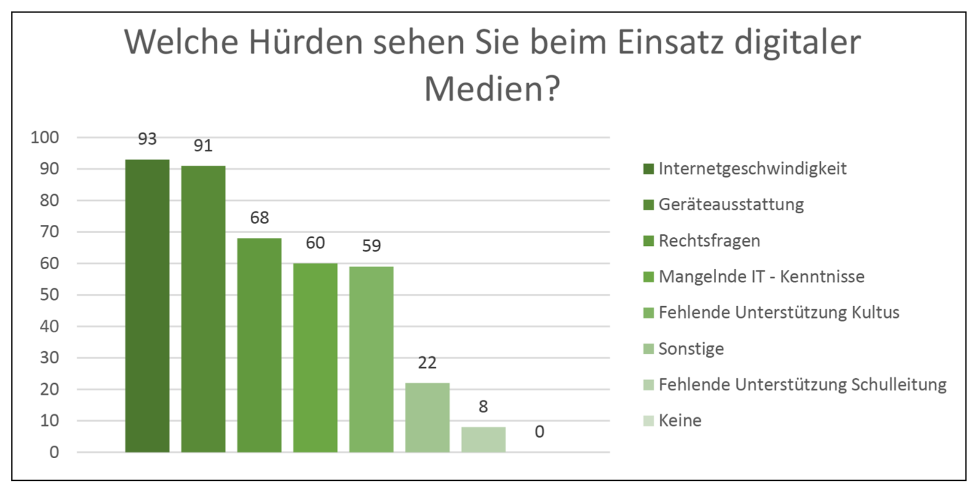


Abbildung 5: Wahrgenommene Hürden beim Einsatz digitaler Medien (n_{LuL}=89) (eigene Darstellung)

Die Daten der Forschungsberichte zeigen ein zweigeteiltes Bild. Auf der einen Seite bewerten sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte die Situation während der Coronapandemie eher als positiv. Für den Großteil der Befragten ergeben sich hinsichtlich der IT-Ausstattung und der Internetanbindung keine Probleme während des Distanzunterrichts. Bezogen auf den Wandel des Unterrichts durch die Digitalisierung scheinen jedoch die Schüler:innen grundsätzlich offener eingestellt zu sein als die Lehrkräfte. Obwohl die Lehrkräfte nach eigenen Angaben an Medienkompetenz dazugewonnen haben, kehren viele von ihnen nach der Pandemie wieder zu klassischen Medien, wie Tafel und Arbeitsblatt, zurück. Als großes Hindernis beim Einsatz von digitalen Medien sehen die Lehrkräfte in erster Linie – konträr zu den Ergebnissen des ersten Forschungsberichts – die Geräteausstattung sowie die Internetgeschwindigkeit. Aber auch fehlende Unterstützung durch die politischen Verantwortungsträger und ungeklärte Rechtsfragen (insbesondere im Bereich Datenschutz) hindern die Lehrkräfte am Einsatz digitaler Medien. Gerade die Internetanbindung und die Geräteausstattung sind dabei jedoch auch stark standortabhängige Faktoren, was die gegensätzlichen Antworten der Forschungsberichte erklären könnte.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsberichte zeigen ein teilweise gemischtes, weitgehend übereinstimmendes und keineswegs überraschendes Bild über die berufliche Bildung während der Coronapandemie. Vieles hat gut funktioniert, mit vielen Herausforderungen haben sich die Lehrkräfte schnell und individuell arrangiert und Lösungsmöglichkeiten gefunden. Technische und pädagogische Handlungsfelder wurden anhand dieser Studie näher untersucht. Auf der einen Seite steht die digitale Infrastruktur von Berufskollegs in NRW. Diese ist an vielen Stellen noch unzureichend. Diese Mängel werden im Verlauf der Pandemie und des daraus resultierenden Distanzunterrichts ganz besonders offengelegt. Gleichzeitig zeigen die Forschungsberichte aber auch, dass es technisch gut ausgestattete Schulen gibt. Die digitale Infrastruktur ist daher als sehr lokaler, jedoch einflussreicher Faktor bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen der Coronapandemie zu betrachten, wie auch bereits Eickelmann, Drossel und Heldt (2020) betont haben. Die beste digitale Ausstattung ist jedoch nahezu wertlos ohne Lehrkräfte, die diese für eine zeitgemäße Bildung adäquat einsetzen (können). Ihr professionelles Wissen hat dazu beigetragen, Unterricht auch unter den Bedingungen der Coronapandemie durchzuführen und somit den Auszubildenden den Abschluss ihrer Ausbildung zu ermöglichen. Die facettenreichen Reflexionen in den Interviews der Lehrkräfte geben teilweise bewegende Einblicke in den Alltag der dualen beruflichen Bildung während der Coronapandemie im Sommer 2021 und sind unbedingt im Fokus weiterer Forschungen zu behalten. Es ist ein positives Ergebnis, dass die Lehrkräfte nach ihrer eigenen Einschätzung an Medienkompetenz gewonnen haben. Dies deckt sich auch mit dem durch Hackstein, Ratermann-Busse und Ruth (2020) beschriebenen „Digitalisierungscrashkurs“ (Hackstein et al., S. 12), der durch die Pandemie forciert wurde. Gerade diese gesteigerte Selbsteinschätzung im Bereich der Medienkompetenz erweist sich nach König, Jäger-Biela und Glutsch (2020) als wichtiger Prädiktor für den Umgang mit zukünftigen Innovationsprozessen im Bereich der Digitalisierung.

Mit Blick auf die gestellte Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass sich die berufliche Bildung trotz der immensen Herausforderungen durch die Coronapandemie als stabil und auch anpassungsfähig erwiesen hat, wie insbesondere aus den Interviews mit den Lehrkräften hervorgeht. Dennoch ist in den nächsten Jahren noch einiges an Arbeit gerade im Bereich der Digitalisierung zu leisten, um nicht nur einige wenige, sondern alle Schulen und auch Lehrkräfte der beruflichen Bildung (und natürlich auch der allgemeinen Bildung) auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten. Wie die Ergebnisse zeigen, sehen die Lehrkräfte hier vor allem die Länder und die Kultusministerien in der Pflicht, um die entsprechenden Strukturen zu schaffen. Die regionalen Unterschiede in der Ausstattung der Berufskollegs mit digitalen Lehr- und Lernmitteln müssen ausgeglichen werden.

Anhand der betrachteten Daten lassen sich einige Schlüsse und zukünftige Forschungspotenziale festhalten. Mit Blick auf zukünftige Entwicklungen stellt sich die Frage, wie nachhaltig die durch die Coronapandemie angestoßenen Prozesse sind.

Viele Lehrkräfte und auch Schüler:innen wurden mit neuen Unterrichtskonzepten und neuen Medien konfrontiert. Wie viele und welche dieser Entwicklungen werden auch nach der Coronapandemie Bestand haben? Hier sind weitere Studien erforderlich, um mögliche Langzeitentwicklungen zu erfassen. Ebenso wichtig und interessant sind die Folgen für Schüler:innen aus benachteiligten Familien. Auch wenn in den betrachteten Forschungsberichten nur ein kleiner Teil der Schüler:innen von schlechter digitaler Ausstattung berichtet, ist es gerade hier sinnvoll zu überprüfen, wie sich diese Benachteiligung während der Coronapandemie auf die zukünftige schulische und berufliche Entwicklung dieser Schüler:innen auswirkt. So beschreibt LK3 in einem der Forschungsberichte die Situation: *„… die guten Schüler haben eben nachgefragt, die schlechten Schüler gar nicht. Und demensprechend waren wir eben näher an den guten Schülern dran“.*

Leider ist bisher wenig bekannt, wie Betriebe die Ausbildung in der Coronapandemie weiterführen konnten. In den hier betrachteten Forschungsberichten wird die Abnahme der Kommunikation zwischen Schulen und Betrieben erwähnt. Die Ursache wird auf beiden Seiten gesehen, z. B. sagt LK3: *„…, weil ich mich auch weniger gemeldet habe, kam von deren Seite auch weniger. Das war ein bisschen schade. Teilweise haben Ausbilder das auch nicht ernst genommen, den Schüler in den Onlineunterricht zu schicken“.* Dieses ist jedoch nur ein Einzelbeispiel, hier sind weitere Untersuchungen erforderlich.

Die Limitation der Studie besteht in ihrem Fallstudiencharakter. Die empirischen Ergebnisse bauen nicht aufeinander auf und sind insofern voneinander unabhängig, dass die Daten an verschiedenen Berufskollegs erhoben wurden. Dieses schmälert jedoch nicht die Validität, Konkretheit und Aktualität der Forschungsergebnisse und deren Beitrag zur technikdidaktischen beruflichen Lehrer:innenbildung. Die gewonnenen Ergebnisse sind daher eher als Blick durch die Lupe in einzelne Schulen zu betrachten, die aber, mit Blick auf andere Studien (Delcker & Ifenthaler 2021; Hackstein et al. 2020; König et al. 2020), durchaus Gültigkeit besitzen.

Literatur

Besser, A., Flett, G. L. & Zeigler-Hill, V. (2020): Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology.* Vorab-Onlinepublikation. doi: https://doi.org/10.1037/stl0000198

Biebeler, H. & Schreiber, D. (2020): *Ausbildung in Zeiten von Corona: Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe.* Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16929 (Zugriff am 21.02.2022).

Bremm, N. (2021): Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. Vorab-Onlinepublikation. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung,* 3(1), Ausgabe 3, 54–70. doi: https://doi.org/10.25656/01:22186

BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): *Berufsbildungsbericht 2021.* Bonn: BMBF. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/berufs bildungsbericht-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am 21.02.2022).

Delcker, J. & Ifenthaler, D. (2021): Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(1), 125–139. doi: https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1857826

Dohmen, D. (2020): *Berufsausbildung in Krisenzeiten nachhaltig unter Druck: Was bedeutet die Corona-Krise für die Berufsbildung.* Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Online: https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/berufs ausbildung-in-krisenzeiten-nachhaltig-unter-druck-was-bedeutet-die-corona-krise-fuer-die-berufsbildung/ (Zugriff am 21.02.2022).

Eickelmann, B., Drossel, K. & Heldt, M. (2020): Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemiezeit: Ergebnisse einer repräsentativen Lehrkräftebefragung. *Zeitschrift Schulmanagement, 51*(3), 28–31.

Hackstein, P., Ratermann-Busse, M. & Ruth, M. (2020): Berufskollegs im Ruhrgebiet in Zeiten von Digitalisierung und Corona: Einflüsse auf Organisation und Bildungsarbeit. *IAQ-Report, 2020(10).* doi: https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/73408

Heimann, P. & Otto, G. (1972): *Unterricht: Analyse und Planung* (6. Aufl.). *Auswahl Reihe B: 1/2.* Hannover: Schroedel.

Jæger, M. M. & Blaabæk, E. H. (2020): Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility, 68*, 100524. doi: https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524

König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020): Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education,* 43(4), 608–622. doi: https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650

Kuckartz, U. (2016): *Qualitative und interpretative Methoden in der Politikwissenschaft* (3. überarb. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.

KMK-Kultusministerkonferenz (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).* Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am 21.02.2022).

Mishra, P. & Köhler, M. J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467–9620.2006.00684.x

Müser, S. (2021): *Die Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens im Lehramtsstudium: Konstruktion und Validierung des ESBW-Tests sowie die Untersuchung des Praxisschocks im Praxissemester*. University of Duisburg-Essen. Online: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1211262 (Zugriff am 21.02.2022).

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2020): *A framework to guide an education response to the COVID – 19 Pandemic of 2020* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). doi: https://doi.org/10.1787/6ae21003-en (Zugriff am 21.02.2022).

Schulzer-Stocker, F. (2016): *Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

(2021): *Studentische Forschungsberichte aus dem Begleitforschungsseminar: Belov, Alexander: "Einstellungen und Sichtweisen von Schülern und Lehrern zu den neuen Möglichkeiten des Lernens, die sich aufgrund der Corona-Pandemie ergeben haben" Duda, Christian-Martin: "Eine qualitative Untersuchung der Veränderungen der Unterrichtsvorbereitung und des Unterrichtsinhalts durch die Corona-Pandemie im Dualen Berufsbildungssystem" Löhers, Benno: "Einfluss von der Coronapandemie(korrekt?, R. J.) durch neue Rahmenbedingungen auf die Arbeitsweise von Lehrern unter Berücksichtigung des Kerncurriculums" Voss, Tobias: "Untersuchung des Einflusses der Corona Pandemie auf den Medieneinsatz und die Medienkompetenz der Lehrkräfte im dualen Berufsbildungssystem"*. Universität Paderborn, Paderborn.

Wieland, C. (2021): *Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr: Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2021*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2021_Jugendbefragung_Corona.pdf (Zugriff am 21.02.2022).

Abbildungsverzeichnis

Berufsbildende Schulen im Spannungsfeld von Präsenz- und Distanzunterricht – ein Erfahrungsbericht vom Lockdown bis zur Schulöffnung am Staatl. Berufsschulzentrum „Hugo Mairich“ Gotha

Uwe Kirschberg

Abstract

Der Lockdown und die damit verbundenen Schulschließungen haben die berufsbildenden Schulen vor die Herausforderung gestellt, mit Schüler:innen über digitale Formate in Kontakt zu treten. Es mussten Unterrichtsformate für den Distanzunterricht entwickelt werden, welche alle Schüler:innen auf ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus erreichen. Notwendig war der Einsatz einer Schulcloud, von mobilen Endgeräten und Präsentationstechniken. Unterrichtsinhalte und der Umgang mit digitaler Technik musste durch Schüler:innen und Lehrer:innen gleichermaßen weiterentwickelt werden. Eine besondere Herausforderung war der Unterricht mit Schüler:innen, die als schulmüde oder -fern gelten. Ebenso stellt die Erreichbarkeit der Schüler:innen in den Ausbildungsbetrieben die Schulen vor eine besondere Herausforderung. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung eines digitalen Unterrichtsformates und der zugehörigen technischen Voraussetzungen. Eine Befragung und die damit verbundene Ergebnissicherung untersetzen alle dargestellten unterrichtlichen sowie schulischen Abläufe mit empirischen Daten.

Schlagworte: Benachteiligte Schüler:innen, Berufsvorbereitungsjahr, Fachpraktiker, Hybrider Unterricht

The COVID-19-related lockdown and school closures have confronted vocational schools with the challenge of reaching students through digital channels. Teaching formats for distance education that would reach all students at their respective level of development had to be developed. The use of a school cloud, mobile devices and presentation technology became indispensable. Students as well as teachers had to continuously develop teaching content as well as the use of digital technology. Reaching students who are considered mentally exhausted or who tend to be absent from school represented a significant problem. Furthermore, the accessibility of the students in the training companies were particularly challenging for the schools. This article describes the development of a digital teaching format and the related technical specifi-

cations. A survey and the subsequent securing of the results substantiate all teaching and school procedures presented with empirical data.

Keywords: disadvantaged students, year of pre-vocational training, specialist practitioner, hybrid teaching

1 Einleitung

In den verschiedenen Phasen der COVID-19-Pandemie wurden die berufsbildenden Schulen vor bisher nicht gekannte Herausforderungen gestellt. Schulschließungen und aufzubauende Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern bildeten die Basis für neu zu entwickelnde Unterrichtsformate. Das bedeutete, Präsenzunterricht sollte zu digitalem Unterricht und letztendlich zu einem hybriden Unterricht auf der Basis von Lernsituationen mit einer möglichst hohen Handlungsorientierung weiterentwickelt werden. Dabei mussten die sehr heterogenen Bedingungen in den Ausbildungsbetrieben für die duale Ausbildung, aber auch die sozialen Hintergründe, in welchen sich junge Erwachsene bewegen, berücksichtigt werden. Die Folgen der fehlenden Präsenz in der Schule für die einzelnen Gruppen von Schülerinnen, Schülern und Auszubildenden werden in Ansätzen deutlich, sind aber noch nicht abschließend einzuschätzen. Auch Fragen zur Leistungsbewertung, zur Durchführung von Prüfungen und der Erteilung von Zeugnissen mussten geklärt werden.

Aus Sicht der Unterrichts- und Betreuungsqualität von Schülerinnen bzw. Schülern und Auszubildenden wurden im Zuge des sich entwickelnden Digitalunterrichts neue Perspektiven entwickelt. Dabei traten Stärken, aber auch Defizite zutage. Der zu entwickelnde Distanzunterricht hat jedoch Unterrichtsformate ermöglicht, welche auch nach der Pandemie den Unterricht berufsbildender Schulen ergänzen und mit neuen Perspektiven bereichern werden. Die Organisation der Schulen musste aus der Perspektive der Schulleitung heraus einen hohen Grad an Flexibilität entwickeln und Hygieneverordnungen sowie die damit verbundenen Hygienekonzepte unter den sich rasant verändernden Rahmenbedingungen umsetzen.

Für die nachfolgenden Betrachtungen ergeben sich folgende Schwerpunkte:

- Betreuung und Kontakt zu Schülerinnen, Schülern und Auszubildenden und deren Sicht auf die berufsbildende Schule,
- Entwicklung von Unterrichtsformaten für den Distanzunterricht und notwendige technische Rahmenbedingungen,
- Zusammenarbeit mit dualen Partnern und Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslage in den Unternehmen bei der Umsetzung eines digitalen Distanzunterrichts,
- Unterrichtsqualität in der Pandemiesituation,
- Schulorganisation in der Dynamik von Lockdown und wechselnden Hygienevorschriften.

2 Rahmenbedingungen der Schulschließungen und deren Folgen für Schüler:innen und Lehrer:innen

Mit Schließung der Thüringer Schulen zum 17. März 2020 bis vorerst 19. April 2020 setzte ein Wechsel vom Präsenzunterricht zum Distanzunterricht unter Anwendung verschiedener Allgemeinverfügungen, Hygienevorschriften und Verordnungen ein. Vor der ersten Schulschließung 2020 wurde bereits das Tragen von Mund-Nase-Bedeckungen verfügt und der Distanzunterricht für Schüler:innen ermöglicht, die zu den sogenannten vulnerablen Gruppen gezählt werden. Mit der verfügten Schulschließung setzten sofort Überlegungen ein: „Wie können wir das Recht auf Bildung sicherstellen und somit den Unterricht in einer geeigneten Form anbieten?“.

In einem ersten Schritt wurden Aufgabenstellungen per E-Mail an die Schüler:innen versendet oder ausgedruckt und persönlich an sie weitergegeben.

Diese Vorgehensweise war natürlich begrenzt und konnte Schüler:innen mit weiten Anfahrtswegen nicht erreichen. Rückmeldungen wurden wiederum per E-Mail oder Post sichergestellt. Somit wurden Aufgabenstellungen als PDF-Dokumente in verschiedenen Fächern und Lernfeldern in einen Aufgabenpool unter dem jeweiligen Klassennamen hochgeladen. Dieser konnten über die Homepage der Schule abgerufen werden (Abb. 1). Darüber hinaus wurden alle Dokumente und allgemeinen Informationen den Schülerinnen und Schülern des Berufsschulzentrums über die Homepage zur Verfügung gestellt.

Im Voranschreiten der Schulschließung wurde deutlich, dass die Kompetenzen zur Gestaltung ansprechender Projekt- und Arbeitsunterlagen im Lehrer:innenkollegium sehr unterschiedlich verteilt waren. In diesem Zusammenhang war zu erkennen, dass zum Lernen motivierende Unterlagen zwingend notwendig sind. Diese mussten zudem auf die Leistungsvoraussetzungen und ggf. auf den Förderbedarf der Schüler:innen abgestimmt sein. Die Corona-Pandemie und die damit verbundene Schulschließung machte bestehende didaktisch-methodische Defizite für die Schulleitung transparent. Folgerichtig mussten Abstimmungen und schulinterne Fortbildungsangebote sichergestellt werden, um eine funktionierende Bereitstellung von Aufgabenstellungen und Projekten zu gewährleisten. Damit entstand auch eine Grundlage für den mit der Thüringer Schulcloud (TSC) zu entwickelnden digitalen Distanzunterricht.

Vonseiten der Schule mussten dafür die technischen Voraussetzungen gewährleistet werden (Tab. 1).

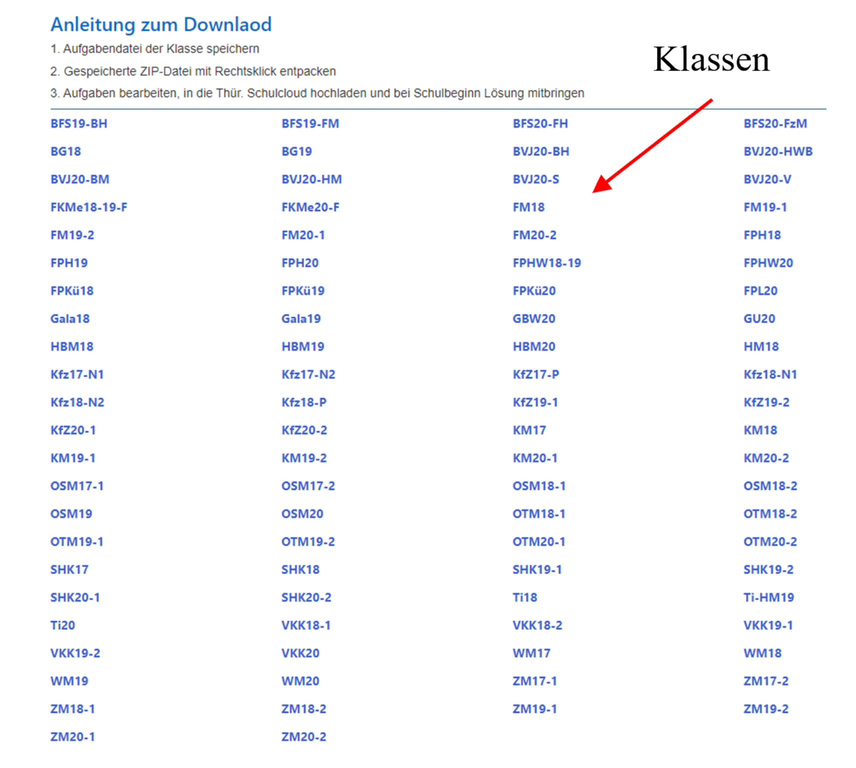


Abbildung 1: Aufgabenpool mit Klassenzuordnung

Tabelle 1: Übersicht über die zu schaffenden und nötigen technischen Voraussetzungen für das Distanzlernen (eigene Aufstellung)

Ausstattung	Beschreibung
Lehrer:innenarbeitsplatz ausgestattet mit zwei Bildschirmen	Bildschirm 1 zur Kommunikation mit der Distanzklasse Bildschirm 2 zur Darstellung der zu präsentierenden Inhalte über Beamer oder HD-Display
Webcam	An beiden Standorten, um einen wechselseitigen Unterricht realisieren zu können
Präsentationstechnik	Beamer und/oder HD-Display an beiden Standorten
Mobile Endgeräte (z. B. Tablet...)	Jeweils ein Klassensatz an jedem Standort mit Internetzugang
WLAN	Einbindung der mobilen Endgeräte
Breitbandanschluss der Schulstandorte	mind. 200 Mbit Dies ist für eine hochwertige Video- und Audioübertragung notwendig.
Didaktische Oberfläche (Software)	Organisation der Unterrichtsabläufe und Absicherung von Leistungsfeststellungen Software zur Bearbeitung von selbsterstellten Videos

Weiterhin erfolgte für alle Schüler:innen der Zugang zur Schulcloud und deren Administration.

Ebenso musste von jedem/jeder Schüler:in eine schriftliche Datenschutzerklärung eingeholt werden. Für die Administration der Schule entstand somit ein großer Verwaltungs- und Kommunikationsaufwand, welcher in kurzer Zeit bewältigt werden musste.

Grundlage für die Nutzung der TSC ist die Bereitstellung der zu bearbeitenden Aufgabenstellungen mit entsprechenden Informationen zur Bearbeitungszeit, zum Abgabezeitraum, zur Form des Feedbacks und der zu verwendenden Literatur. Damit im Zusammenhang steht auch ein Feedback über die TSC an die einzelnen Schüler:innen und eine Bereitstellung von Videokonferenzen. Hierzu mussten Webcams beschaffen werden und eine Schulung des Lehrkräftekollegiums wurde notwendig. Beispielsweise mussten Kurse und Teams angelegt werden (Abb. 2 und Abb. 3). Diese wurden in ihrer Zuordnung nach Klassen und schulorganisatorischen Gruppen zusammengestellt.

Die Kurse selbst erhielten eine Struktur nach Fächern und Lernfeldern. Aus Sicht der Schulleitung war ein strukturiertes, aber im Lehrer:innenkollegium abgestimmtes Vorgehen notwendig, um alle Lehrer:innen in die Struktur des digitalen Lernens „mitzunehmen". Zu dieser Struktur wurden Einweisungen der einzelnen Lehrkräfte in kleinen Gruppen vorgenommen. Es musste neben den Kenntnissen zur Handhabung der TSC ein gesicherter Trainingszustand in der Durchführung von Videokonferenzen gewährleistet werden, z. B. im Umgang mit Breakout-Rooms. Dies erfolgte durch eine kleinschrittige, aber mentoriell begleitete Einführung in die Handhabung der TSC und die Nutzung des Videokonferenzsystems (Abb. 5 und Abb. 6). Gleichzeitig erstellten einzelne Lehrer:innen Videos zur Information, zur Erläuterung von Arbeitsabläufen (z. B. Schaftkonstruktion von orthopädischen Schuhen) oder Arbeitsaufträgen.

In diesem Zusammenhang besteht das Defizit in der fehlenden Kompetenz der Lehrkräfte, geeignete Videoformate zu erzeugen, welche ohne technische Probleme in der Thüringer Schulcloud hochgeladen und von den Schülerinnen und Schülern mit der zur Verfügung stehenden Technik abgespielt werden können. Gleiches gilt für das Gestalten und Schneiden der erzeugten Videos. In diesem Bereich besteht auch perspektivisch ein erhöhter Fortbildungsbedarf.

Das Angebot einer Kombination von Aufgaben und Videokonferenzen über die TSC wurde auf der Basis eines bestehenden Stundenplans sichergestellt. Ein weiteres Problem eröffnete sich in der Ablehnung von videobasiertem Unterricht durch eine kleine Gruppe von Lehrkräften. Vorurteile, wie Rechtsunsicherheit, Probleme in der Handhabung der TSC und die Unsicherheit, eine nicht präsente Schüler:innengruppe zu unterrichten, was bei einigen Lehrkräften die Unsicherheit des „Kontrollverlustes" ausgelöst hatte, mussten durch Beratung und Training beseitigt werden.

In diesem Zusammenhang wurden auch rechtliche Rahmenbedingungen abgesteckt, welche in die Belehrung und Einweisung der Schüler:innen mündeten. Dabei mussten datenschutzrechtliche Rahmenbedingungen und Unsicherheiten im Leh-

rer:innenkollegium geklärt werden. Das bedeutet, der Unterricht als geschützter Raum sollte gewährleistet sein. Unterrichtsfremde Personen und Mitschnitte des Unterrichts konnten nicht zugelassen werden.

Schülerinnen und Schüler mussten über die Bewertung von Aufgabenstellungen und Leistungen sowie die gültigen Regeln informiert werden. Dabei waren u. a. die Formate der Leistungsbewertung zu klären. So wurden z. B. befristet beschreibbare PDF-Dokumente eingesetzt. Diese konnten mit allen verfügbaren Hilfsmitteln bearbeitet werden. Hierzu wurde durch das Lehrer:innenkollegium eine schriftliche Belehrung erstellt.

Im Einzelnen mussten nachfolgende Schwerpunkte für den videobasierten Distanzunterricht berücksichtigt werden.

- Strukturierung von Kursen und Teams,
- Training im Umgang mit dem Aufgabenpool und der TSC für Schüler:innen und Lehrer:innen,
- Gewährleitung eines datenschutzkonformen Vorgehens,
- Sicherung des Unterrichts als geschützter und unbelasteter Raum für Schüler:innen und Lehrer:innen
- Rechtssicherheit bei der Bewertung von Projekten, Aufgabenstellungen, Vorträgen und Leistungskontrollen.

An dieser Stelle waren zwar die Rahmenbedingungen für Schüler:innen und Lehrer:innen abgesteckt, aber individuelle und auch soziale Problemlagen mussten in die Betrachtungen einbezogen werden.

Damit rückten nachfolgende Fragen in den Mittelpunkt:

1. Wo findet der Distanzunterricht für Schüler:innen (Auszubildende) statt, im Betrieb oder zu Hause?
2. Werden Schüler:innen (Auszubildende) in ausreichendem Maß für den Berufsschulunterricht freigestellt?
3. Haben alle Schüler:innen einen ausreichenden Zugang zur notwendigen Technik?
4. Können Lernprobleme behoben und die notwendige Förderung von Schülerinnen und Schülern sichergestellt werden?



Abbildung 2: Teamansicht des Berufsschulzentrums „Hugo Mairich“ Gotha in der Thüringer Schulcloud

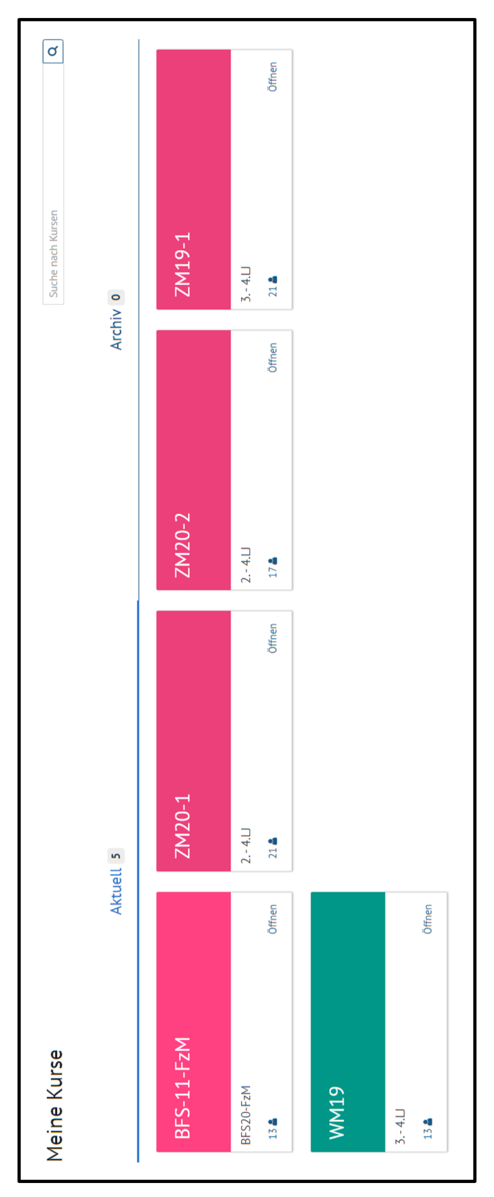


Abbildung 3: Kurse des Berufsschulzentrums „Hugo Mairich“ Gotha in der Thüringer Schulcloud

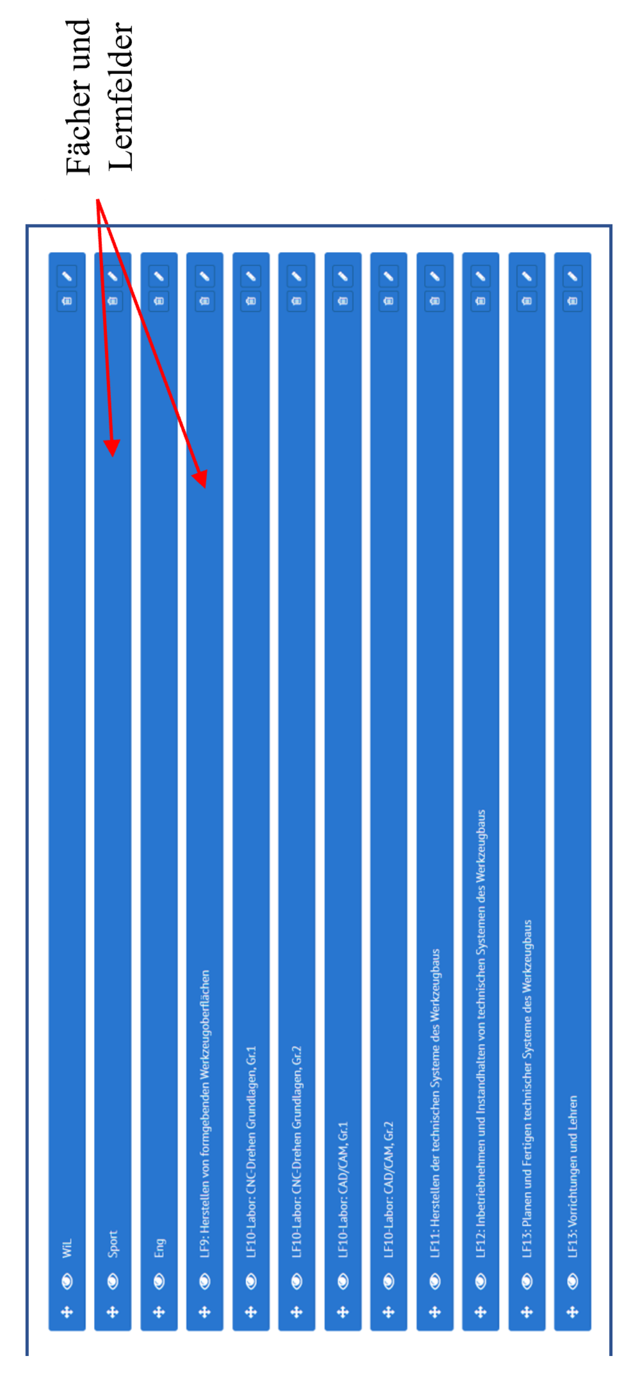


Abbildung 4: Struktur der einzelnen Kurse des Berufsschulzentrums „Hugo Mairich“ Gotha in der Thüringer Schulcloud

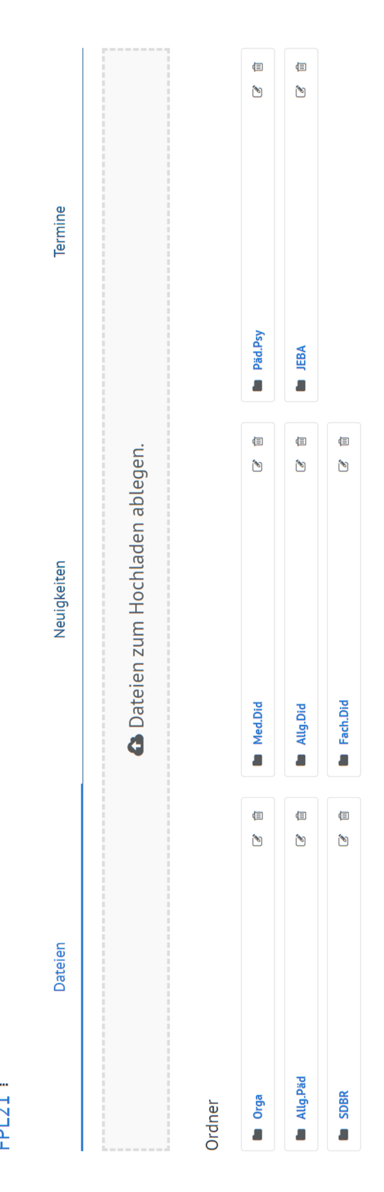


Abbildung 5: Kurs in der Thüringer Schulcloud

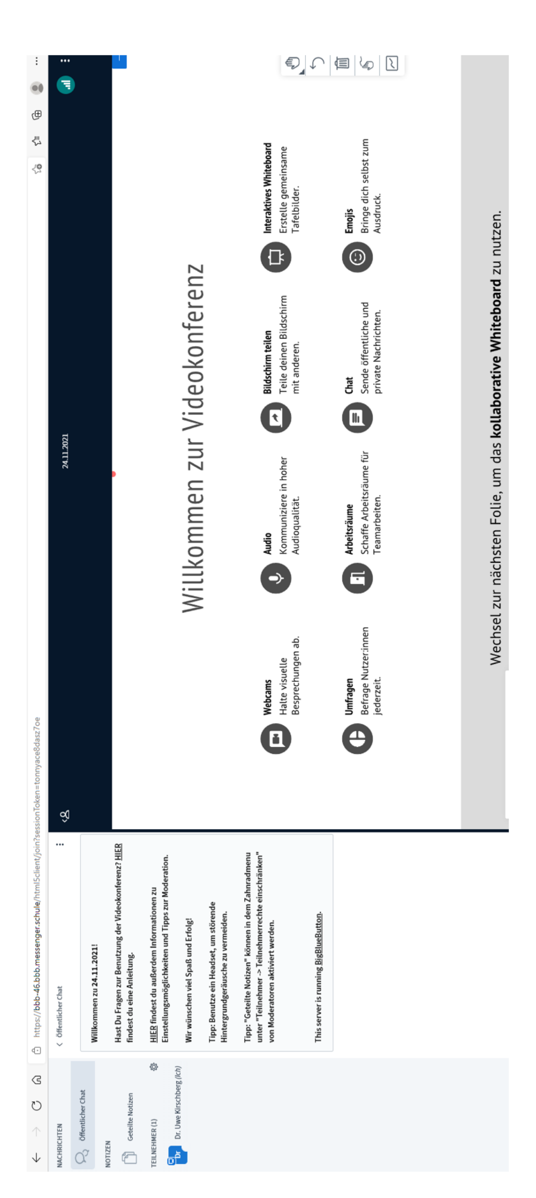


Abbildung 6: Videokonferenz in der Thüringer Schulcloud

Mit der Pandemie und der damit verbundenen Veränderung des Unterrichts bzw. der Unterrichtsorganisation für die Auszubildenden war eine Verschiebung der gestreckten Abschlussprüfung verbunden. Ebenso wurden Prüfungsumfänge verändert, z. B. in der Berufsfachschule. Die Schüler:innen konnten in der schriftlichen Abschlussprüfung zwischen den Fächern Deutsch und Englisch wählen, was sonst nicht der Fall ist. Vor dem Inkrafttreten der Hygienemaßnahmen und pandemisch bestimmten Einschränkungen mussten beide Abschlussprüfungen absolviert werden. Die schulische Abschlussprüfung für die Berufsschule wurde ausgesetzt. In Thüringen wird am Ende der Ausbildung eine schulische Abschlussprüfung in den Fächern Deutsch, Sozialkunde, Wirtschaftslehre und zu den Lernfeldern absolviert. Das Ergebnis der Prüfung wird neben den Noten der einzelnen Lernfelder und Fächer auf dem Zeugnis der Berufsschule ausgewiesen. Im Zuge der vom Bildungsministerium beschlossenen Abmilderungsverordnung wurde das Zeugnis der Berufsschule ohne die schulische Abschlussprüfung erstellt. Die Vergabe von Abschlüssen, wie z. B. eines mittleren Bildungsabschlusses, wurde nicht gefährdet.

Aufgrund der besonderen Situation mussten auch die Erstellung und Ausgabe der Zeugnisse verändert werden. Abschlusszeugnisse wurden wie geplant erstellt und ausgegeben. Dagegen wurden Jahreszeugnisse verschoben und in Abhängigkeit von einer objektiven und umfassenden Leistungsbewertung erstellt. Dies musste transparent und in einer verlässlichen Struktur mit Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern abgestimmt werden. Hier lag die Koordination maßgeblich in der Verantwortung der Schulleitung und erfolgte in enger Abstimmung mit ca. 1.500 Schülerinnen und Schülern sowie 80 Lehrkräften. Mit der Öffnung der Schulen unter den Bedingungen der Hygienemaßnahmen, Mund-Nase-Schutzbedeckung im gesamten Schulgebäude und auch im Unterricht, regelmäßiges Lüften und Einhalten von 1,5 m Abstand, mussten neue Wege in der Organisation des Schulbetriebes entwickelt werden. Hierbei wurde über alle notwendigen Hygienemaßnahmen in digitalen und gedruckten Aushängen informiert und schulische Hygienekonzepte wurden dokumentiert. Damit wurde eine Grundlage für die umfassende Information aller Schüler:innen und des gesamten schulischen Personals gelegt. In der Startphase der Schulöffnung wurde die Schule über nur ein Gebäude betreten und die Einhaltung der Hygienemaßnahmen beim Betreten der Schule durch Aufsichtspersonal der Schule kontrolliert, bis eine Gewöhnung aller am Schulbetrieb beteiligten Schüler:innen, Lehrer:innen und des technischen Personals einsetzte. Parallel wurden alle Tische und Computertastaturen nach Beendigung des Unterrichts desinfiziert. Alle Maßnahmen der schulischen Hygienekonzeption wurden täglich dokumentiert.

Damit veränderte sich für alle der Blick auf den Lernort Schule und alle Beteiligten mussten sich auf veränderte Abläufe einstellen. Bis auf Ausnahmen wurde das Hygienekonzept problemlos umgesetzt. Aufgrund der Mindestabstände von 1,5 m im Unterricht mussten Klassenteilungen erfolgen, da die Klassenräume mit 30 Schülerinnen und Schülern die Abstände nicht gewährleisteten. Mit der Klassenteilung entstand eine Mischung aus Präsenz- und Distanzunterricht (Wechselunterricht), welcher in hybride Lernformen einmündete. Diese mussten entwickelt und zeitnah

weiterentwickelt werden. Ein Beispiel soll dies in den nachfolgenden Ausführungen näher beschreiben. Für die Unterrichtsorganisation wurden gesonderte Stundenpläne mit den Präsenz- und Distanzphasen erstellt und entsprechende Informationen über die Homepage der Schule zur Verfügung gestellt.

Es musste sichergestellt werden, dass Schüler:innen, Ausbildungsbetriebe, die Partner der überbetrieblichen Ausbildung und Eltern durchgängig informiert waren. Gleichzeitig sind entsprechende Informationsschreiben an alle Beteiligten notwendig gewesen, um die allgemeine, aber auch die schulspezifische Situation zu erklären. Weiterhin mussten und müssen zu Beginn des Unterrichts an zwei Tagen in der Woche Testungen auf das Corona-Virus durchgeführt werden.

Zu Beginn der Pandemie bedurften dieses Vorgehen und diese Zielsetzung einer Erklärung. Im Laufe der Zeit wurde auch hier eine Routine entwickelt und somit eine Konditionierung erreicht, verbunden mit einem reibungslosen Ablauf.

Weitere Probleme für die Erreichbarkeit der Schüler:innen im Distanz- oder Wechselunterricht sind die Stabilität und Geschwindigkeit der Internetverbindung. In diesem Zusammenhang erfolgte immer wieder die Unterbrechung des Unterrichtsablaufes. Die Unterbrechungen wurden im Laufe der Zeit routiniert von Schülerinnen, Schülern sowie Lehrkräften bewältigt, indem die Thüringer Schulcloud sowie die Videokonferenzen wiederholt neu gestartet werden.

3 Problemlagen von Schülerinnen, Schülern sowie Lehrkräften

Bereits bei der Beschreibung der Rahmenbedingungen der Schulschließungen wurden verschiedene Fragestellungen formuliert. Entsprechend der bestehenden Voraussetzungen findet der in Distanz organisierte Berufsschulunterricht für Auszubildende im dualen System im Betrieb oder zu Hause statt. Einige Unternehmen haben die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen, andere lassen die Schüler:innen den Unterricht von zu Hause aus absolvieren und stellen teilweise die notwendige Technik zur Verfügung. Für benachteiligte Schüler:innen, vor allem im Bereich der Vollzeitschulformen, stehen Leihgeräte der Schule bereit.

Diese wurden durch den Schulträger zur Verfügung gestellt. Ein Problem für Auszubildende ist, dass die Freistellung für den Berufsschulunterricht nicht von allen Betrieben vollständig gewährleistet wurde oder die Aufgabenstellungen aufgrund ihres zu geringen Umfangs für die Legitimation des Distanzunterrichts nicht ausreichend waren. Dieses Problem ist vor allem in der Anfangsphase des Distanzunterrichts aufgetreten. Über den direkten Kontakt mit Schülerinnen, Schülern und Unternehmen konnten diesbezügliche Probleme besprochen und über eine Neuorganisation gelöst werden. Hier waren die einzelnen Lehrer:innen für den jeweiligen Unterricht oder in ihrer Funktion als Klassenlehrer:innen gefordert.

Durch einen direkten Zugang der Unternehmen zu den Aufgabenstellungen konnte in diesem Zusammenhang eine praxisorientierte Abstimmung vollzogen wer-

den. Nicht alle Schüler:innen konnten privat auf die notwendige Technik zurückgreifen. Hier gab es verschiedene Möglichkeiten, um den Zugang sicherzustellen:

- Unternehmen stellten Computer, Webcam und notwendige Software zur Verfügung.
- Die Schule konnte Leihgeräte und notwendige Software über den Schulträger bereitstellen.
- In der Übergangsphase wurde auf Handys und Tablet-PCs der Schüler:innen zurückgegriffen.

Für Schüler:innen mit Förderbedarf ist der Distanzunterricht eine besondere Herausforderung.

Das Problem ist die Erreichbarkeit der Schüler:innen mit Förderbedarf im Distanzunterricht.

Die Förderung spielt z. B. im Berufsvorbereitungsjahr oder bei Auszubildenden nach § 66 BBiG/§ 42 HWO in den verschiedenen Berufen der Fachpraktiker:innenausbildung eine verstärkte Rolle. In diesem Zusammenhang musste auf Varianten der Beschulung in kleinen Gruppen zurückgegriffen werden, um zunächst digitale Kompetenzen zu entwickeln, Inhalte zu erarbeiten und Defizite wie Lese-Rechtschreibschwächen oder Dyskalkulie zu berücksichtigen.

Besonders im Berufsvorbereitungsjahr wurde deutlich, dass inhaltliche Defizite beim Lernen nur schwer durch die Lehrkräfte aufzufangen waren.

Die teilweise bestehende Schuldistanz wurde zudem verstärkt, da die Schüler:innen über das Distanzlernen noch schwerer zu erreichen waren, als es ohnehin im Präsenzunterricht bereits der Fall ist, und sie dem Unterricht so noch leichter ausweichen konnten. Der Schritt zum Präsenzunterricht für benachteiligte Schüler:innen wurde nicht zuletzt auch deshalb vom Lehrer:innenkollegium ausdrücklich begrüßt, weil über die Präsenz der Schüler:innen notwendige Strukturen und Tagesabläufe sichergestellt werden konnten. In kleinen Gruppen wurden unter strengen Hygienemaßnahmen die Schüler:innen auch im fachpraktischen Unterricht beschult. Der Wechselunterricht musste den individuellen Förderbedarf berücksichtigen. Dazu musste eine enge Abstimmung der Aufgabenstellungen zwischen allen Lehrkräften und unter Einbeziehung der Sozialpädagoginnen und -pädagogen erfolgen. Der Erfolg des Unterrichts war durch eine kleinschrittige Vorgehensweise im Distanzunterricht und eine umfassende Einführung in die Handhabung der TSC, vor allem während der unterrichtlichen Präsenzphasen, sicherzustellen. Somit mussten geeignete Unterrichtsschwerpunkte entsprechend organisiert werden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die digitalen Unterrichtsprozesse eine besondere Trägheit aufweisen. Insbesondere Unterrichtsgespräche kommen nur schleppend voran und die Gefahr, dass einzelne Schüler:innen nicht am Unterrichtsablauf teilnehmen, bedarf einer besonderen Aufmerksamkeit der Lehrkraft durch gezielte Fragestellungen und Ergebnispräsentationen. Somit entsteht eine spezifische Unterrichtsdynamik, welche sich mit fortschreitendem Distanzunterricht oder Wechselunterricht veränderte. In den Phasen des digitalen Distanzunterrichts war zu erkennen, dass – entgegen der

bestehenden Meinung – die digitale Kompetenz von ca. 15 Prozent der Schüler:innen nicht immer den Anforderungen für einen digitalen Unterricht genügt. Diese Defizite mussten parallel zum Unterricht ausgeglichen werden, um einen erfolgreichen Unterricht sicherzustellen.

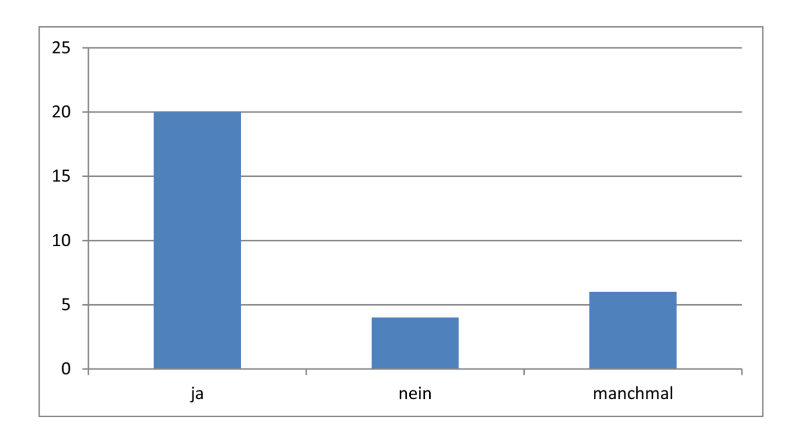
Wie bereits eingangs angesprochen, mussten auch neue Formate zur Leistungsbewertung entwickelt werden. So wurden zeitlich begrenzte PDF-Dokumente bearbeitet, welche nach einer vorgegebenen Zeit geschlossen und gespeichert wurden. Damit stand ein Instrument für eine Leistungsbewertung zur Verfügung. Auch in der TSC ist eine Verwendung von Werkzeugen für die Bewertung und Rückmeldung möglich. Lehrer:innen können Aufgaben und Projektarbeiten verbal einschätzen und wiederum hochladen, aber auch separat individuelle Einschätzungen formulieren und Zensuren erteilen. Darüber hinaus werden Vorträge in der Videokonferenz oder erstellte Videos, z. B. zu technologischen Prozessen, für eine Bewertung herangezogen. In diesem Zusammenhang können auch betriebliche Arbeitsaufträge bearbeitet werden. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Unternehmen oder mit überbetrieblichen Ausbildungsstätten erhält eine neue Dimension und somit die Chance auf einen erweiterten Umfang des Dialoges. Arbeitsaufträge der Berufsschule und Leistungsbewertungen sind über die TSC für die dualen Partner transparent und können kommunikativ z. B. betriebliche Ressourcen erschließen. Diese Möglichkeit wird im Abschnitt „Entwicklung digitaler Unterrichtsformate“ an einem Beispiel genauer erläutert.

4 Befragung von Schülerinnen, Schülern und Auszubildenden zur Gestaltung des beruflichen Unterrichts im Distanzformat

Um die Situation der Schüler:innen an den berufsbildenden Schulen unter den Bedingungen des Lockdowns exemplarisch zu beleuchten, wurde die nachfolgende Befragung durchgeführt. An der Befragung haben insgesamt 30 Schüler:innen aus unterschiedlichen Schulformen und Ausbildungsberufen teilgenommen. Die Befragung kann nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, stellt jedoch ein Stimmungsbild dar und dient der Verdeutlichung der Gesamtsituation. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass sich die Dynamik der schulischen Situation ständig verändert.

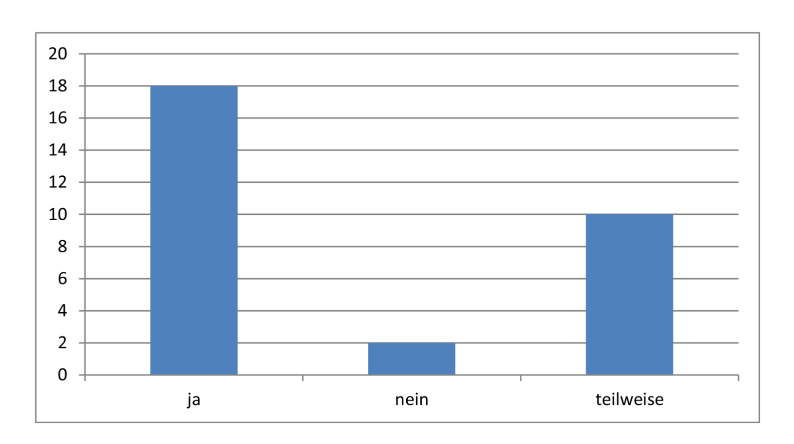
Fragestellungen und Antworten

1. Wurden Sie regelmäßig von Ihren Lehrerinnen und Lehrern mit Aufgabenstellungen und Informationen versorgt?
   (Auswahlantworten: ja/nein/manchmal)



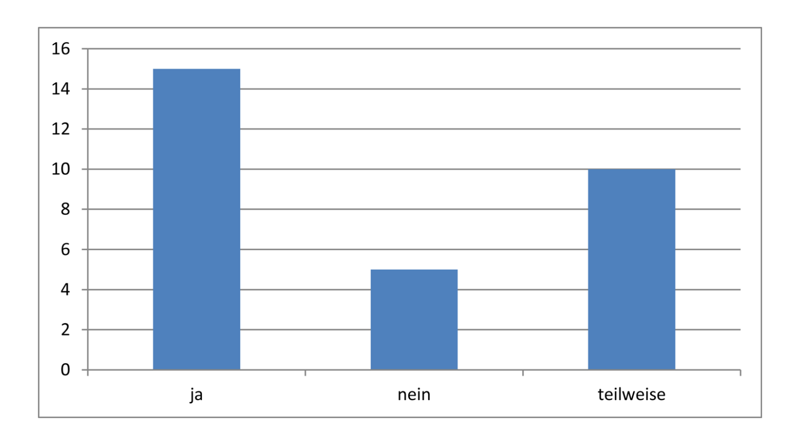
Die Antworten zeigen, dass der größte Teil der Schüler:innen während der Phase des Distanzunterrichts regelmäßig erreicht wurde. Ein kleiner Teil der Schüler:innen konnte aus technischen, pädagogischen oder organisatorischen Gründen nicht am digitalen Distanzunterricht teilnehmen. Die Gründe hierfür sind vielfältig und nachfolgend sollen einige davon benannt werden. Bei einigen Schülerinnen und Schülern fehlte die Befähigung zur selbstständigen Bearbeitung von Aufgabenstellungen und Projekten. Andererseits waren diese auch nicht in der Lage, Probleme zu kommunizieren, um somit zielgerichtet Hilfestellungen von Lehrkräften oder Mitschülerinnen und Mitschülern zu erhalten. Auch fehlende technische Ausstattungen oder eine unzureichende Internetverbindung verhinderten eine regelmäßige Teilnahme am digitalen Distanzunterricht. Ein besonderes Problem ist die ausreichende Freistellung von Schülerinnen und Schülern durch Ausbildungsbetriebe. Auszubildende wurden verstärkt in betriebliche Arbeitsprozesse integriert und hatten somit zu wenig oder keine Zeit zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen.

2. Waren die Aufgabenstellungen und Informationstexte verständlich?
   (Auswahlantworten: ja/nein/teilweise)



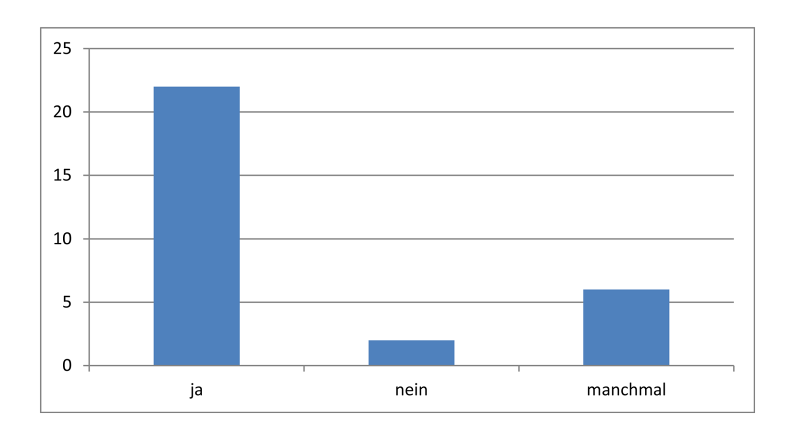
Die Aussagen der Schüler:innen zur Verständlichkeit der Aufgabenstellungen lassen Rückschlüsse auf die Qualität der Aufgabenformate zu. Wie bereits erwähnt, haben Stichproben bei der Durchsicht der Aufgabenstellungen in der Schulcloud oder im Aufgabenpool gezeigt, dass in diesem Zusammenhang eine gezielte Lehrer:innenfortbildung notwendig ist.

3. Konnten die Aufgabenstellungen in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden?
   (Auswahlantworten: ja/nein/teilweise)



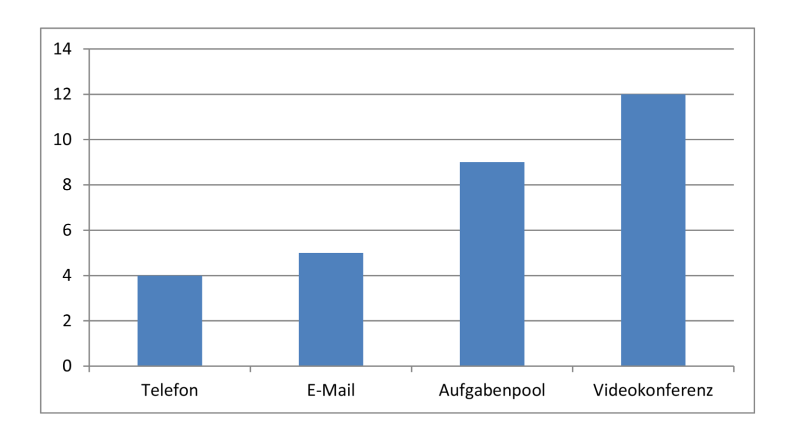
Die Befragung zielte, ebenso wie Frage 2, auf die Unterrichtsqualität und betrachtete die von den Lehrkräften vorgegebene Zeit. Das Zeitmanagment musste recht starr für den Distanzunterricht vorgegeben werden und verlangte somit eine genaue Planung. Im Präsenzunterricht kann das Zeitmanagment dem Unterrichtsverlauf flexibel angepasst werden. Dies ist in den digitalen Distanzphasen nur verzögert oder unvollständig möglich. Ein Großteil der Schüler:innen konnte die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit bearbeiten. Jedoch waren einige Aufgabenstellungen zu umfangreich, andere konnten in einem Bruchteil der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden.

4. Kam es zu einem kontinuierlichen Kontakt zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern?
   (Auswahlantworten: ja/nein/manchmal)



In Ergänzung zur Frage 1, welche auf die inhaltliche Dimension des Unterrichts zielte, wurde mit Frage 4 der Kontakt zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern in den Mittelpunkt gestellt. Der Kontakt soll die soziale Dimension des Unterrichts betonen und zeigen, dass der Unterricht über die Inhalte hinaus organisiert werden musste. Ein Großteil der Schüler:innen wurde im Distanzunterricht erreicht, aber aus den bereits erwähnten Gründen konnte nicht zu allen Schülerinnen und Schülern der Kontakt sichergestellt werden (siehe Frage 1). Im Berufsvorbereitungsjahr versuchten Schüler:innen dem Unterricht ganz auszuweichen.

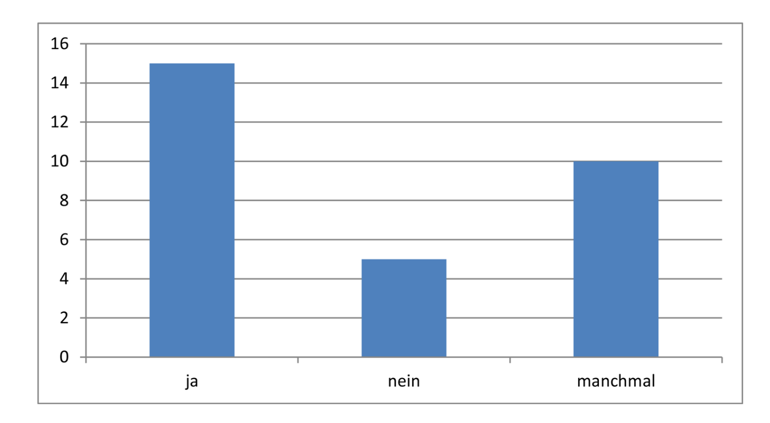
5. Wie kam der Kontakt zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern überwiegend zustande?
   (Hinweis: Wählen Sie bitte nur ein Medium aus.)
   (Auswahlantworten: Telefon; E-Mail; Aufgabenpool über Homepage; Videokonferenz und TSC)



Die Antworten zeigen die Möglichkeiten des Distanzunterrichts auf. Eine Videokonferenz ist von den technischen Voraussetzungen abhängig. Diese setzt einen Computer mit Kamera und einen stabilen Internetzugang voraus. Diesen Zugang hat der größte

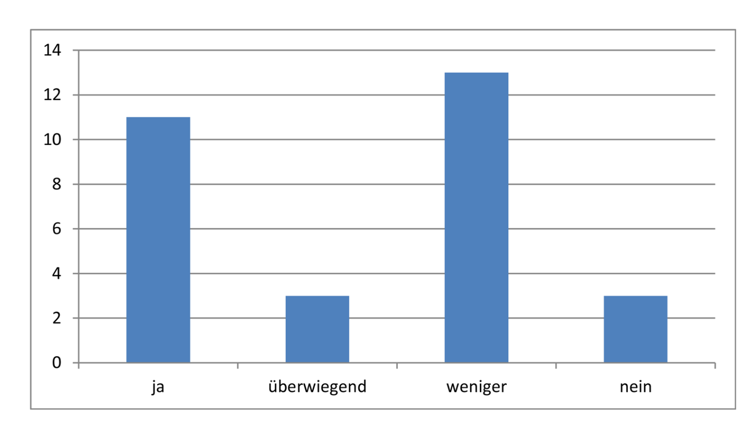
Teil der Schüler:innen verwendet. Der Aufgabenpool der Schule wurde parallel zur Schulcloud eingesetzt, um die Aufgaben über die Homepage zur Verfügung zu stellen. Ebenso konnten über die dienstlichen E-Mail-Adressen Aufgaben und Rückmeldungen ausgetauscht werden. Auch eine Kombination aus beiden Werkzeugen wurde verwendet. Einige Schüler:innen übersendeten bearbeitete Aufgabenstellungen in ausgedruckter Form. Ebenso nutzte eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern das direkte Gespräch per Telefon mit den einzelnen Lehrkräften.

6. Gab es zu den Aufgabenstellungen ein regelmäßiges Feedback?
   (Auswahlantworten: ja/nein/manchmal)



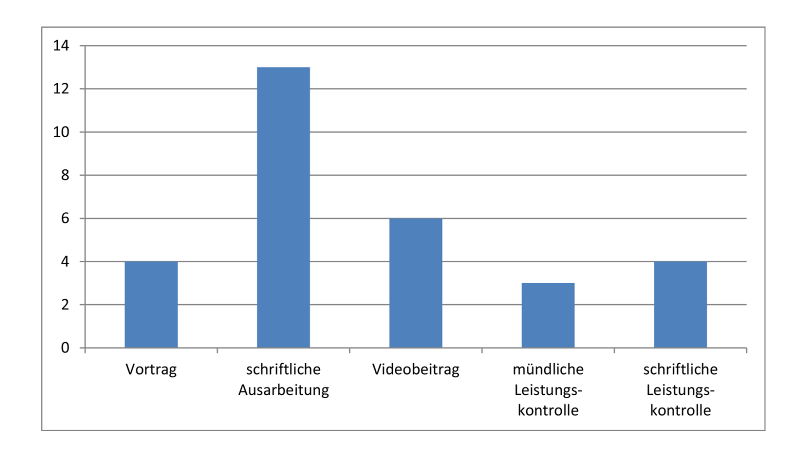
Die vorliegende Frage zielt wiederum auf den Kontakt zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern. Das Feedback zeigt, entsprechend der Fragestellungen 4 und 5, dass ein kleiner Teil der Schüler:innen nicht mit einem kontinuierlichen Feedback der Lehrkräfte versorgt wurde. Die Gründe hierfür sind vielfältig und sollten genauer untersucht werden.

7. Hat Ihnen das Feedback bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen geholfen?
   (Auswahlantworten: ja/überwiegend/weniger/nein)



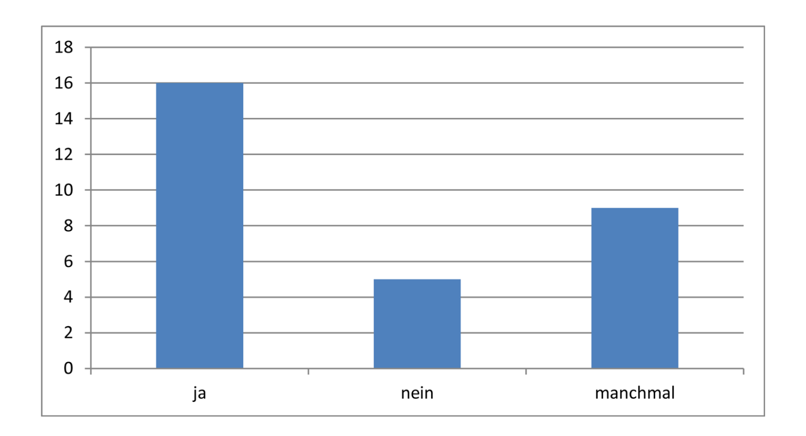
Die vorliegende Frage nach der Qualität des Feedbacks durch die Lehrkraft zeigt, dass ein großer Teil der Schüler:innen durch das Feedback unterstützt werden konnte, aber hier noch Reserven liegen. Für einen großen Teil der Schüler:innen war das Feedback der Lehrkraft nicht durchgehend hilfreich. Das kann z. B. an der Art und dem Umfang des Feedbacks liegen. Beispielsweise ist eine Note mit prozentualer Angabe der Aufgabenerfüllung und einigen kurzen Hinweisen in der Schulcloud nicht für alle Lernenden ausreichend, um Aufgaben abschließend zu bearbeiten.

8. Welche Leistungen wurden überwiegend bewertet?
   (Auswahlantworten: a) Vortrag; b) schriftl. Ausarbeitung; c) Videobeitrag; d) mündliche Leistungskontrolle; e) schriftliche Leistungskontrolle)



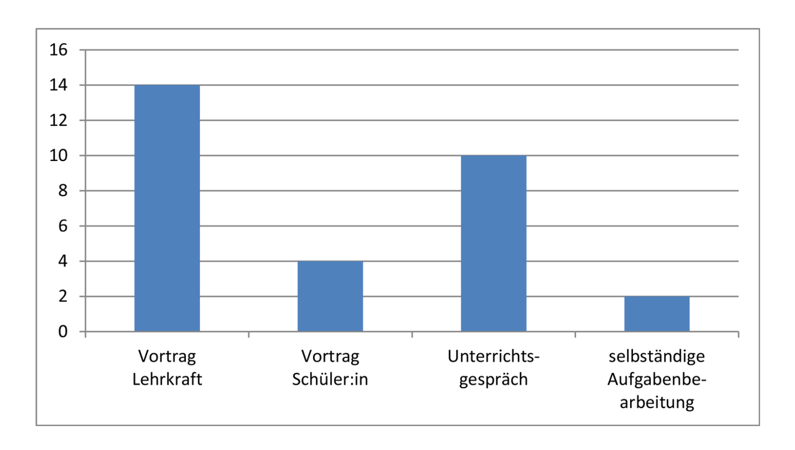
In Frage 8 wird deutlich, dass schriftliche Ausarbeitungen eine wesentliche Grundlage für die Leistungsbewertung waren. Aber auch Vorträge und mündliche Leistungskontrollen im Format der Videokonferenz wurden eingesetzt. Schriftliche Leistungskontrollen wurden ebenso verwendet, bedurften aber der gesonderten Erstellung von PDF-Dokumenten. Auf der Basis von festgelegten Regeln erfolgte die Bearbeitung der Dokumente in einer vorgegebenen Zeit.

9. Wurde digitaler Unterricht angeboten?
   (Auswahlantworten: ja/nein/manchmal)



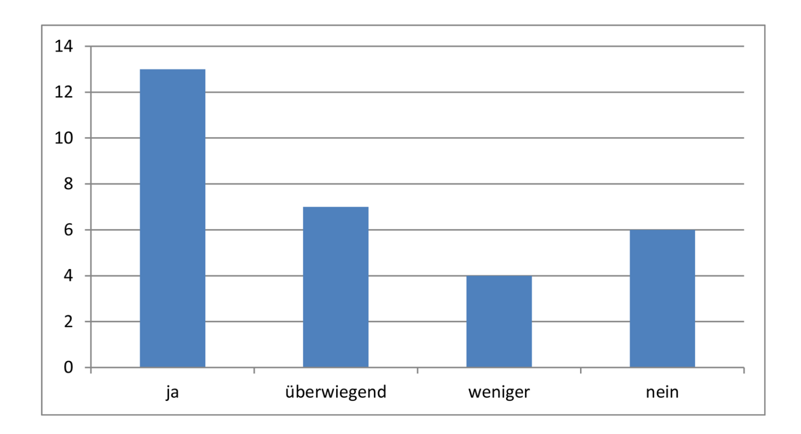
Die Antworten zeigen den Umfang des Einsatzes von Videokonferenzen und den Dokumentenaustausch über die Thüringer Schulcloud. Der überwiegende Teil der Schüler:innen arbeitete über dieses Format kontinuierlich. Jedoch war in diesem Zusammenhang bei einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern die Verwendung der TSC unvollständig oder nicht gegeben. Ein Grund kann die eingeschränkte Funktionsfähigkeit der Cloud sein, besonders in der Startphase des Distanzunterrichts.

10. Wodurch wurde der digitale Unterricht bestimmt?
    (Auswahlantworten: a) Vortrag der Lehrkraft; b) Vortrag von Schülerinnen/Schülern/Azubis; c) Unterrichtsgespräch; d) Selbstständige Aufgabenbearbeitung)



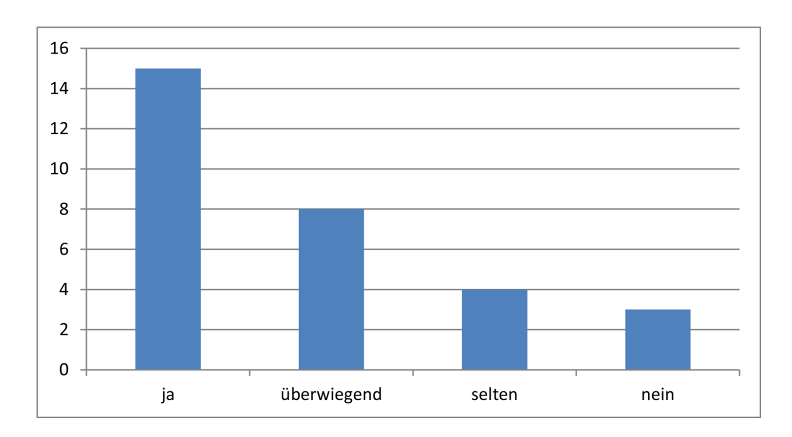
Um die Unterrichtsqualität im Format des Distanzunterrichts besser beurteilen zu können, wurde die Durchführung des Unterrichts abgefragt. Es wird deutlich, dass primär der Lehrer:innenvortrag und das Unterrichtsgespräch zur Anwendung kommen. Damit ist natürlich eine aktive Unterrichtsgestaltung am Anfang ihrer Entwicklung. Dieser Zusammenhang bietet Ansätze für die Erarbeitung hybrider Formate des Unterrichts.

11. Hatten Sie am Anfang des digitalen Unterrichts (Distanzunterricht) Schwierigkeiten, sich an diesem zu beteiligen?
    (Auswahlantworten: ja/überwiegend/weniger/nein)



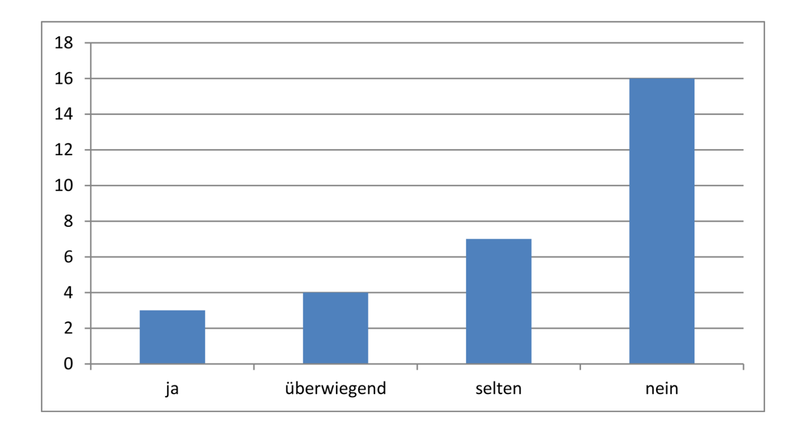
Die Antworten zielen auf die einzelnen Phasen der Zugänglichkeit der TSC. Technische Probleme und fehlende Routine im Umgang mit der Cloud erschwerten die Durchführung von digitalen Unterrichtsformaten. Jedoch wird deutlich, dass der größte Teil der Schüler:innen über dieses Format am Unterricht teilnehmen konnte.

12. Konnten Sie sich über die gesamte Zeit aktiv am digitalen Unterricht beteiligen?
    (Auswahlantworten: ja/überwiegend/selten/nein)



Die Frage 11 wird durch eine Frage zur Durchgängigkeit einer aktiven Beteiligung am digitalen Unterricht ergänzt. Diese Frage bezieht sich auf das erste Jahr des Lockdowns. Hier zeigt sich, dass der größte Teil der Schüler:innen (77 %) über einen längeren Zeitraum am digitalen Unterricht teilnehmen konnte.

13. War der digitale Unterricht über eine Videokamera mit dem Präsenzunterricht vergleichbar?
(Auswahlantworten: ja/überwiegend/selten/nein)



Diese Frage zielt auf die Qualität des Unterrichts und soll einen Vergleich zwischen Präsenz- und Distanzunterricht ermöglichen. Der Distanzunterricht zeigt eine eigene Dynamik. Wie bereits erwähnt, werden Unterrichtsabläufe als wesentlich langsamer empfunden und kleinere Reaktionen sowie Emotionen können nur schwer in den Unterrichtsprozess einbezogen werden. Ebenso kann die Lehrkraft nur unzureichend auf Ablenkungen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Das zeigt, dass Distanzunterricht und Präsenzunterricht in ihrem Vollzug nicht vergleichbar sind. Der überwiegende Teil der befragten Schüler:innen (77 %) kam zu dieser Einschätzung. Damit wird gleichzeitig auch die Chance des digitalen Unterrichts deutlich, welche z. B. in einer Ergänzung des Präsenzunterrichts liegt. Diese Ergänzung soll unter dem nachfolgenden Schwerpunkt „Entwicklung digitaler Unterrichtsformate bis zum hybriden Unterricht“ genauer beschrieben werden.

5 Entwicklung digitaler Unterrichtsformate bis zum hybriden Unterricht

Der Distanzunterricht im Zuge des Lockdowns hat eine große Dynamik in die Nutzung digitaler Formate im Berufsschulunterricht gebracht und wird seine Ausstrahlung im Präsenzunterricht behalten (vgl. Gromer & Pittich 2021). In der ersten Phase der Schulschließung wurden Videokonferenzen mit spezifischer Software in den Klassenraum verlagert und primär als Frontalunterricht vollzogen. Dieser Ansatz bietet eine Reihe von Potenzialen, welche zu einem hybriden Unterricht weiterentwickelt werden können. „Es zeigt sich entsprechend, dass sich digital gestütztes Lehren und Lernen in einem beruflichen Unterricht nicht nur auf die Unterrichtsumsetzung mithilfe von Online-Konferenztools bezieht, sondern vielmehr auf die zugrunde liegen-

den planerischen und konzeptionellen Auseinandersetzungen und medialen Ausgestaltungen im Vorfeld“ (Gromer & Pittich 2021, S. 366).

Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel für den Berufsschulunterricht im Lernfeld 5 „Formgeben von Bauelementen durch spanende Fertigung“ für den Ausbildungsberuf Werkzeugmechaniker:in soll diese Aussage noch einmal deutlich herausstellen (KMK-Rahmenlehrplan 2018).

Mit dem vorgestellten Unterricht soll der digitale Distanzunterricht zu einem hybriden Format weiterentwickelt werden. Der Umfang des nachfolgend dargestellten Unterrichtsszenarios umfasst fünf Unterrichtsstunden. Ziel der Unterrichtsplanung ist ein aktiver Unterricht, bei welchem sich schüler:innenzentrierte Phasen mit Lehrer:innenvorträgen und selbstständigen Erarbeitungsphasen abwechseln. Dabei wird über den gesamten Unterrichtstag ein Wechsel zwischen synchronen und asynchronen Unterrichtsphasen angestrebt (Graul 2021).

Es wurde folgendes Setting vorbereitet:

Die Klasse wurde geteilt. Ein Teil der Klasse befand sich mit der Lehrkraft in Präsenz in der Schule. Der andere Teil der Klasse befand sich in der jeweiligen Ausbildungsfirma, ausgestattet mit einem Laptop, Headset und Internetzugang. Ziel des Unterrichtssettings war eine Mischung von Schülerinnen und Schülern in einer Präsenz- und Distanzphase. Die Distanzphase sollte den Lernort Ausbildungsbetrieb in den Unterricht einbeziehen. Damit konnte auf Maschinen und Anlagen sowie Werkzeuge außerhalb der Schule zurückgegriffen werden. Somit entstand auch ein Ersatzformat für die Durchführung von themenbezogenen Exkursionen in eine Firma. Jedoch wurde in der Unterrichtsplanung neben dem Klassenraum und dem Ausbildungsbetrieb eine Werkstatt mit Drehmaschinen in den Unterricht einbezogen. Die Anbindung der Werkstatt erfolgte über das WLAN innerhalb der Schule. An der Drehmaschine wurde eine Webcam mit Computer positioniert und mit dem Klassenraum sowie der Ausbildungsfirma vernetzt. Die Schüler:innen erarbeiteten abschließend einen Arbeitsplan zum Drehen des Bolzens für eine Laufrollenlagerung, übergaben dem Bediener der Drehmaschine die technologischen Daten und bestimmten den Arbeitsablauf. Im Dialog wurde das Werkstück hergestellt und somit der Arbeitsplan und die Technologie in einer praktischen Anwendung überprüft. Somit konnte im Unterricht der Anspruch einer Handlungsorientierung, aber auch der Schüler:innenzentrierung umgesetzt werden. Mit diesem Ansatz sollte ein hybrider Unterricht mit digitalen Zugängen in einer Durchmischung der Lernorte vollzogen werden. Natürlich mussten die Technik ausprobiert und die Unterrichtsplanung im Vorfeld getestet werden. Dies war mit einem erhöhten Aufwand für die Lehrkräfte und Ausbilder:innen verbunden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass mit zunehmender Routine der Lehrkräfte der Aufwand sinken wird. Das beschriebene Unterrichtsformat besitzt das Potenzial für eine Nutzung im Unterricht nach dem Lockdown. In diesem Sinne ist die von Pittich und Tenberg (2020) formulierte Idee einer hybriden Lernlandschaft umsetzbar.

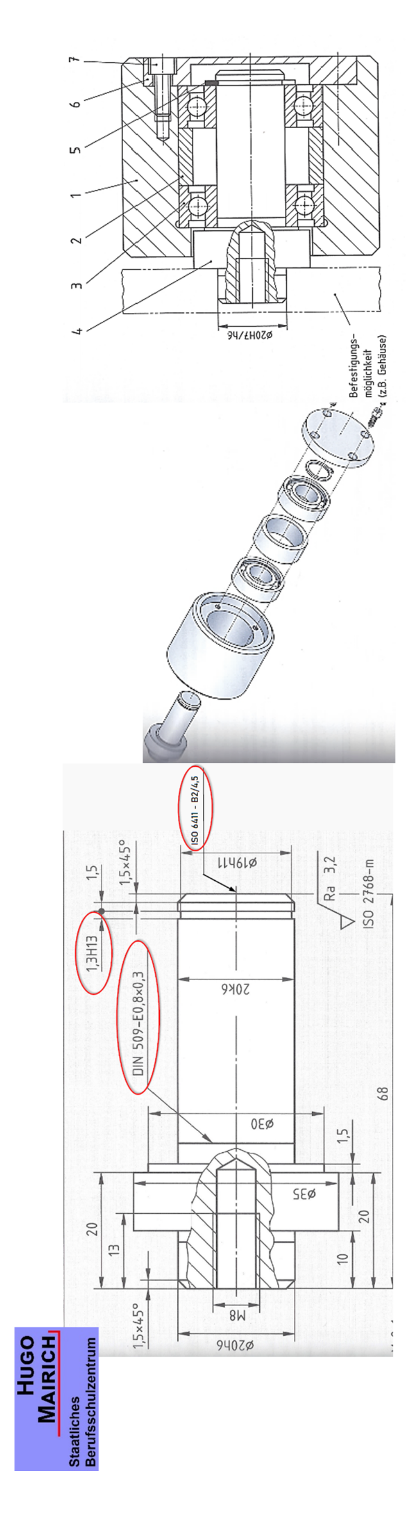


Abbildung 20: Lernsituation „Laufrollenlagerung“ (Ignatowitz et al. 2019)

Geplanter Ablauf

Phase	Aktion	Sozialform/Medien	„Remote“ – Schüler:innen
Analysieren	Funktionsbeschreibung der Baugruppe Welche Aufgabe erfüllt das defekte Bauteil?	Partnerarbeit L-S-G	Zweiergruppen in Breakout-Rooms L-S-G
Informieren	Finden der genormten Formelemente am Drehteil. Beschreiben von Funktion und normgerechter Darstellung	Klassensatz: „Zerspanungsmechanik Fachwissen“ AB „genormte Werkstückelemente“ Sicherung über SV (Dokumentenkamera)	Scan der Buchseiten liegt den SuS digital vor AB liegt digital mit Formularfeldern vor Sicherung über SV (Bildschirm teilen)
Planen (Maschinen)	Verschiedene Bauarten von Drehmaschinen unterscheiden	LV mit ppt. „Drehmaschinen“ Sicherung durch Mitschrift	LV mit ppt. „Drehmaschinen“ Sicherung durch Mitschrift
Planen (Spannmittel)	Erarbeiten verschiedener Spannmittel fürs Drehen	Partner:innenarbeit Schüler:innen vor Ort suchen Informationen für Einsatzgebiete Schüler:innen im Betrieb versuchen Bilder der Spannmittel zu schießen und ins Dokument einzufügen Klassensatz: „Zerspanungsmechanik Fachwissen“ AB „Spannmittel“ Sicherung: Eine Zweiergruppe stellt Ergebnis über geteilten Bildschirm vor	
Entscheiden	Auswahl einer Drehmaschine und der nötigen Spannmittel für die Fertigung inkl. Begründung	Dreiergruppen Sicherung: L-S-G	Dreiergruppen in Breakout-Rooms Sicherung: L-S-G
Durchführen	Drehzahlberechnung als Wiederholung	Arbeitsplan als Lückentext in Einzelarbeit	Arbeitsplan als Lückentext in Einzelarbeit
		SuS haben 20 min. „Vorlauf“ L: Fertigt Bauteil auf Drehmaschine, SuS geben dabei Anweisungen, welche Drehzahlen einzustellen sind usw. SuS verfolgen Fertigungsprozess über Livestream (GoPro an Brustgurt der Lehrkraft)	
Kontrollieren	Wiederholung „Allgemeintoleranzen“ Bestimmen der Passungen zwischen Welle und Kugellagern	Ausfüllen einer Toleranztabelle in einem digitalen und auswertbaren Dokument Lehrer:innenvortrag „ISO Toleranzsysteme“	Ausfüllen einer Toleranztabelle in einem digitalen und auswertbaren Dokument Lehrer:innenvortrag „ISO Toleranzsysteme“
Bewerten			
Feedback	*Ausfüllen eines digitalen Feedbackbogens zur Lernsituation*		
Abkürzungen	*L-S-G: Lehrer:innen-Schüler:innen-Gespräch; SuS: Schülerinnen und Schüler; LV: Lehrer:innenvortrag; ppt: PowerPoint Präsentation; AB: Arbeitsblatt; SV: Schüler:innenvortrag; L: Lehrer:innen*		

Lernsituation
Der Produktionsablauf in Ihrem Unternehmen ist weitestgehend automatisiert. Durch eine defekte Laufrolle an einem Fördertisch kommt es jedoch häufig zu Störungen. **Sie werden damit beauftragt, einen neuen Bolzen als Lagerung für die Laufrolle anzufertigen.**

6 Resümee und Ausblick

Die Corona-Pandemie hat in der beruflichen Bildung tiefe Spuren und Fragen hinterlassen (Sandmann 2021, S. 365). Sie war verbunden mit einem verstärkten Einsatz von Computern, Softwareanwendungen und verschiedenen Kommunikationstechnologien sowie der Nutzung einer Schulcloud und Softwareanwendungen zur Unterrichtsgestaltung. Im Zuge des Lockdowns setzte eine Beschleunigung in der Verwendung für den Unterricht ein. Diese verlief in mehreren Stufen, vom Austausch von Aufgaben per E-Mail über den Abruf von Aufgaben über den Aufgabenpool der Schulhomepage bis hin zum digitalen Unterricht mithilfe der Schulcloud, welcher in einen hybriden Unterricht einmündete. Diese Erfahrungen sind eine wichtige Grundlage für die Nutzung digitaler Formate im Präsenzunterricht und auch für die Unterrichtsgestaltung nach der Corona-Pandemie. Die darin liegenden innovativen Potenziale für einen modernen Unterricht an beruflichen Schulen gilt es zu erschließen und weiterzuentwickeln (Sandmann 2021, S. 365).

Für die beruflichen Schulen sind im Falle eines digitalen Unterrichts verschiedene Schwerpunkte von Bedeutung. Zum einen ist die Handlungsfähigkeit der Schüler:innen in einem digitalen Umfeld eine moderne Kulturtechnik und andererseits eine wesentliche Kompetenz der beruflichen Handlungsfähigkeit.

Dabei ist es für die berufsbildende Schule wichtig, externe Fachleute in den Unterricht einzubeziehen.

Damit besteht die Möglichkeit, verschiedene Lernorte und einen erhöhten Praxisbezug im Unterricht umzusetzen. Hierdurch können neue Erfahrungsumfänge für den Unterricht und die einzelnen Schüler:innen erschlossen werden.

Für den Unterricht sind nachfolgende Szenarien denkbar:

1. Die Lehrkraft ist in der Schule, die Schüler:innen sind zu Hause oder im Ausbildungsbetrieb.
2. Die Lehrkraft ist zu Hause und die Schüler:innen sind zu Hause oder im Ausbildungsbetrieb.
3. Die Lehrkraft ist in der Schule in verschiedenen Unterrichts- und Laborräumen, die Schülerinnen und Schüler sind zu Hause oder im Ausbildungsbetrieb.
4. Lehrkraft und Schüler:innen befinden sich in der Schule und ein externer Experte bzw. eine externe Expertin befindet sich im Unternehmen. Dabei können einzelne Schüler:innen mit dem Experten bzw. der Expertin im Unternehmen sein oder die lernende Person ist selbst der Experte bzw. die Expertin.

Aufgrund der Heterogenität berufsbildender Schulen kann mit einer Lernendengruppe, welche über gut entwickelte Voraussetzungen für einen digitalen Unterricht verfügt, z. B. im Beruflichen Gymnasium, in der Fachschule, ein selbstständiger Unterricht mit der Qualität eines Präsenzunterrichts vollzogen werden. Auf der anderen Seite gibt es Gruppen, welche durch Schuldistanz oder erhöhten Förderbedarf geprägt sind. Beide Gruppen benötigen unterschiedliche unterrichtliche Lehr- und Lernkonzepte. Zum einen sind Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln, zum anderen müssen dafür wesentliche, grundlegende Handlungskompetenzen entwickelt werden. Diese müssen auch soziale Defizite ausgleichen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen ermöglichen. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass für einen erfolgreichen digitalen und hybriden Unterricht eine funktionierende Technik und ein ausreichender Bestand an Software an den berufsbildenden Schulen vorhanden sein sollten. Dazu gehört ein ausreichender Bestand an digitalen Endgeräten, Lizenzen für digitale Bücher und berufsspezifische Anwendungssoftware. Dies kann bis zur Nutzung digitaler Zwillinge von Maschinen und Anlagen für den beruflichen Unterricht führen.

Literatur

Graul, E. (2021). *Lernsituation für den Hybridunterricht im Ausbildungsberuf Werkzeugmechaniker*. Unveröffentlichtes Manuskript. Gotha: „Hugo Mairich“ Berufsschulzentrum.

Gromer, A. & Pittich, D. (2021). Digitalisierung – Was kann sinnvoll im berufsschulischen Unterricht digitalisiert werden? – Umsetzungsbeispiel einer hybriden Lernlandschaft (HLL). *Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V.*, 11/12, S. 366–372.

Ignatowitz, E., Hillebrand, T., Kinz, U. & Vetter, R. (2019). *Prüfungsbuch Metall für industrielle Metallberufe*. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.

Pittich, D. & Tenberg, R. (2020). Editorial: Hybride Lernlandschaften im beruflichen Unterricht. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 8(2), 13–25.

Kultusministerkonferenz (2018). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Werkzeugmechaniker/Werkzeugmechanikerin*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2004 i. d. F. vom 23.02.2018. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Sandmann, D. (2021). Die berufliche Bildung weiterentwickeln! *Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V.*, 11/12, S. 365.

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Lehr- und Lernpraktiken in Zeiten von Corona – von der technologischen zur didaktischen Transformation

H.-Hugo Kremer & Marie-Ann Kückmann

Abstract

Die COVID-19-Pandemie und damit verbundene Lockdown-Maßnahmen haben im Frühjahr 2020 eine sehr grundlegende Umstellung von Präsenz- zu Distanzunterricht erforderlich gemacht und damit auch die Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit an berufsbildenden Schulen in dieser Zeit grundlegend verändert. Der vorliegende Beitrag stellt vor dem Hintergrund die Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, in deren Rahmen zu Beginn des ersten Lockdowns möglichst offen die Sichtweise der handelnden Akteure an (weitgehend kaufmännischen) Berufskollegs aufgenommen wurde mit dem Ziel einen vertieften Einblick in die Erfahrungen und Einsichten von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern mit dem digitalen Lehren und Lernen und damit zu entsprechenden Gestaltungsparametern zu erhalten und diese darauf aufbauend kritisch zu reflektieren und zu kontrastieren.

Schlagworte: Digitale und didaktische Transformation, Lehr-/Lernpraktiken, COVID-19-Pandemie

The COVID-19 pandemic and its associated lockdown measures required a fundamental shift in early 2020 from classroom learning to distance learning and thereby also fundamentally changed course and classroom work during this time in vocational schools. Against this background, the following article presents the results of a qualitative study, in the context of which the views of the participating stakeholders at vocational schools (which largely focus on business and commerce-related training pathways) were gathered as fully as possible at the beginning of the first lockdown. The aim was to gain in-depth insights into the experiences and understandings of teachers and students with digital teaching and learning as well as into corresponding design parameters in order to reflect critically upon and contrast them.

Keywords: digital and didactic transformation, learning and teaching practices, COVID-19 pandemic

1 Hinführung

Die COVID-19-Pandemie hat eine sehr grundlegende Umstellung von Präsenz- zu Distanzunterricht im Frühjahr 2020 erfordert und damit auch die Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit an berufsbildenden Schulen verändert. Dies war eingebunden in umfassende Lockdown-Maßnahmen, die fast alle Lebensbereiche verändert haben. Wir möchten in diesem Beitrag nicht die vorgenommenen Maßnahmen hinterfragen oder der Frage nachgehen, ob die Pandemiemaßnahmen zu einem Innovationsschub für eine Digitalisierung in der beruflichen Bildung beigetragen haben, sondern den Blick darauf richten, was dies für das Handeln von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern bedeutet. Auch wenn in jüngerer Vergangenheit ein breiter Diskurs zu Herausforderungen im Kontext von Digitalisierung und den damit verbundenen Transformationen zu erkennen ist, muss doch festgestellt werden, dass die berufsbildenden Schulen eher unvorbereitet aufgefordert waren, den vorgenommenen Lockdown zu bewältigen und Handlungs-, Interaktions- und Austauschformen für den Unterricht bzw. die Begleitung der Jugendlichen zu finden. Gleichermaßen sollten die Schüler:innen Kompetenzen entwickeln können, die den Zielen in den Bildungsgängen gerecht werden, um so auf berufliche Handlungsfelder bzw. anschließende Bildungsgänge vorbereitet zu werden. Wir gehen nicht davon aus, dass wir aus den Pandemieerfahrungen einfache Lösungsmuster oder Hinweise erhalten können, wie komplexen Transformationsprozessen in der beruflichen Bildung begegnet werden kann. Gerade hier ist uns bewusst, dass der Lockdown ein Agieren unter durchaus unterschiedlichen Bedingungen erfordert hat und kaum auf digitale Aspekte reduziert werden kann. Ebenso steht digitale Transformation nicht isoliert, sondern geht mit weiteren Trends einher, wie z. B. Individualisierung und Vernetzung, Internationalisierung und Globalisierung, Mobilität und Migration (vgl. Petersen & Bluth 2020). Gerade hier werden an die berufliche Bildung vielfältige Anforderungen herangetragen, die u. a. neben Fragen der didaktisch-methodischen Gestaltung beruflicher Bildung auch eine Vorbereitung auf sich in Veränderung befindende berufliche Handlungsfelder erfordern. Dies wirft die Frage auf, wie es gelingen kann, dass ein stetiger Wandel in beruflichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen von Lehrenden und Ausbildenden aufgenommen und im Rahmen von beruflichen Bildungsmaßnahmen berücksichtigt werden kann. Zumindest ist aktuell erkennbar, dass derartige Entwicklungen in der Bildungsarbeit vor Ort zu leisten sind und nur ansatzweise geklärt ist, wie dies bewältigt werden kann. Ebenso kann festgestellt werden, dass ein didaktischer Entwicklungsbedarf gesehen wird, aber die Entwicklung der technologischen Basis vielfach im Vordergrund steht und es sich dann als Herausforderung zeigt, diese Technologien in Bildungsmaßnahmen zu nutzen.

Bei der Betrachtung der Diskussionen um sogenannte Megatrends fällt aber auch auf, dass diese häufig primär auf eine systemische Betrachtungsweise verengt geführt werden und die handelnden Akteure dabei konsequenterweise – wenn überhaupt – erst in einem zweiten Schritt ins Blickfeld geraten. Der vorliegende Beitrag richtet entsprechend den Blick auf die Lehr- und Lernpraktiken und Sichtweisen der

handelnden Akteure in der COVID-19-Pandemie und wie die veränderte Situation durch diese gestaltet wurde. Dabei fokussieren wir die subjektiven Sichtweisen in Bezug auf die Gestaltung des Distanzlernens aus Sicht der Lehrenden und Lernenden. Dies kann dann einen interessanten Ausgangspunkt zur Diskussion neuer Entwicklungen bieten und damit auch als Basis dienen, um Gestaltungsbedarf für die Transformationsprozesse an Berufskollegs aufzudecken. Um einen vertiefenden Einblick zu erhalten, kann auf Befragungen von Lehrkräften und Lernenden in unterschiedlichen Bildungsgängen an Berufskollegs zurückgriffen werden, die (überwiegend) an kaufmännischen Berufskollegs durchgeführt und ausgewertet und die so entstehenden Verdichtungen dann zudem auch in verschiedenen Studiengruppen diskutiert wurden. Dies bietet eine Basis, um eine Diskussion zu Lehr- und Lernpraktiken aufzunehmen und in Bezug auf die veränderten Anforderungen digitaler Transformation eine Diskussion zu zukünftigem Handlungsbedarf anzustoßen.

2 Annäherungen an (digitale) Lehr- und Lernpraktiken in Zeiten der COVID-19-Pandemie

2.1 Forschungsdesign und -methodik

Die Erhebung war eingebunden in ein universitäres Begleitseminar und zielte für die Studierenden darauf, die Lehr- und Lernpraktiken systematisch aufzunehmen und so Einblicke in die Ausgestaltung und Herausforderungen zur Gestaltung des Distanzunterrichts zu erhalten. Mit anderen Worten war es das Ziel dieser Studie, möglichst offen die Sichtweise der handelnden Akteure an den im Praxissemester beteiligten (weitgehend kaufmännischen) Berufskollegs zu ermitteln, um damit einen vertieften Einblick in die Erfahrungen und Einsichten von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern mit dem digitalen Lehren und Lernen zur Anfangsphase der Pandemie und damit zu entsprechenden Gestaltungsparametern zu erhalten sowie hiervon ausgehend dann letztlich auch mögliche Entwicklungsperspektiven mit Blick auf die übergreifenden Transformationsprozesse auszumachen.

Um dem explizierten explorativen Anspruch der Studie gerecht zu werden und demgemäß die subjektive Sichtweise der handelnden Akteure möglichst offen, aber dennoch themenfokussiert ermitteln zu können, wurde das Forschungsvorhaben auf Basis eines qualitativen Forschungsansatzes verankert: Damit ist grundlegend der „Anspruch [verbunden], Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, von Kardoff & Steinke 2013, S. 14). Als Erhebungsinstrumente wurden hiervon ausgehend problemzentrierte Interviews in Anlehnung an Witzel durchgeführt (Witzel 2000; Bortz & Döring 2006, S. 308). Hierzu wurden im Vorfeld durch die Forschungsleitung halbstrukturierte Leitfäden deduktiv entwickelt und den interviewenden Studierenden (n = 17) nebst entsprechenden Guidelines zur Durchführung zur Verfügung gestellt (Gläser & Laudel 2010, S. 11). Auf diese Weise wurden insgesamt 10 Lehrkräfte (Durchlauf 1) und darauf aufbauend 41 Schüler:in-

nen (Durchlauf 2) von 11 Berufskollegs aus der Ausbildungsregion Paderborn interviewt, Kurzdokumentationen hierzu erstellt, diese anschließend untersucht und vergleichend analysiert.

Die Datenauswertung erfolgte demgemäß in zwei Schritten. Auf Basis der Größe der Erhebung wurden die Studierenden als Interviewer:innen in einem ersten Schritt gebeten, pro durchgeführtem Interview eine kategorienbasierte, komprimierte Kurzdokumentation zu erstellen, in deren Rahmen sie die wesentlichen Ergebnisse vorstellen und einordnen sollten. Neben allgemeinen Angaben, wie etwa Informationen zum Berufskolleg sowie zum betrachteten Bildungsgang, wurden in der Dokumentation insbesondere Informationen zum bzw. zur jeweiligen Interviewpartner:in (anonymisiert) (Lernverhalten, Leistungsniveau, Begründung für die Auswahl) aufgenommen und der Forschungsleitung zur Verfügung gestellt. Die Interviews wurden darauf aufbauend durch die Studierenden anhand folgender Oberkategorien ausgewertet: Darstellung von Tages- und Wochenpraktiken, Gelingens- und Erfolgsfaktoren, Schwierigkeiten und Misserfolgsfaktoren sowie teils relevante Kompetenzen. Die Forschungsleitung wertete das so deutlich reduzierte Datenmaterial anschließend in Anlehnung an eine strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) aus, wobei basierend auf den angestrebten explorativen Zielsetzungen der Studie das genannte Kategoriensystem im weiteren Verlauf des schrittweisen Auswertungsprozesses auch nochmals weiter modifiziert – d. h. gänzlich neue (Unter-)Kategorien hinzugefügt – wurden (welche bei der Ergebnisdarstellung jeweils kursiv hervorgehoben sind) (Gläser & Laudel 2010, S. 205). Während die Auswertung der Lehrkräfte-Interviews bildungsgangübergreifend vorgenommen werden konnte, wurde die Auswertung der Schüler:inneninterviews notwendigerweise auch nach Bildungsgängen differenziert. Auf diese Weise konnten insgesamt zwölf verschiedene Bildungsgänge miteinbezogen werden. Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der beiden fokussierten Perspektiven vorgestellt, wobei zunächst auf die Sichtweise der Lernenden Bezug genommen wird, bevor anschließend die der Lehrenden in den Blick genommen wird.

2.2 Darstellung der Ergebnisse I – Einblicke in die Sichtweisen von Lernenden

Im Rahmen der Erhebung wurden – wie bereits adressiert – insgesamt 41 Schüler:inneninterviews durchgeführt. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die dabei betrachteten Bildungsgänge. So besuchten hiervon bspw. 8 Schüler:innen die Bildungsgänge der ein- und zweijährigen Berufsfachschule, welche der Anlage B der APO-BK zuzuordnen sind, sowie 12 Schüler:innen das Wirtschaftsgymnasium (Anlage D der APO-BK). Neben diesen vollzeitschulischen Bildungsgängen wurden auch insgesamt 21 Schüler:innen aus den Bildungsgängen der Anlage A befragt. Dabei sind zwei Personen wiederum der Ausbildungsvorbereitung und die verbliebenen 19 Personen den Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung zuzuordnen, wobei insgesamt 8 kaufmännische Ausbildungsberufe vertreten waren (vgl. Abb. 1). Bevor jedoch die einzelnen Bildungsgänge nochmals dezidiert unterschieden werden, erfolgt zunächst eine allgemeine kategorienbezogene Ergebnisdarstellung. In Bezug auf die erste

Hauptkategorie ***Tages- und Wochenpraktiken*** lässt sich zunächst einmal festhalten, dass das *didaktische Konzept* im Rahmen des Distanzlernens stark durch *selbstorganisiertes Lernen* (SOL) geprägt ist. So geben alle Schüler:innen an, dass sie Aufgaben(-pakete) von den Lehrenden zur Verfügung gestellt bekamen und diese weitgehend eigenständig und mit freier Zeiteinteilung lösen mussten. Auf dieser Basis gestaltete sich dann auch die *Tagesstruktur* der einzelnen Schüler:innen sehr unterschiedlich. Ein großer Anteil der Schüler:innen (34 %) gibt bspw. explizit an, dass sich die eigene Tagesstruktur sehr deutlich verändert hat und sich schulische Lern- und Arbeitszeiten zudem stark reduziert und/oder in die späten Tageszeiten verschoben haben sowie Freizeitaktivitäten vermehrt in den Vordergrund gerückt sind. Demgegenüber betonen jedoch auch 34 Prozent der Studienteilnehmer:innen eigene Zeit- und Arbeitspläne inkl. teils Prioritätenfestlegungen entwickelt und festgelegt zu haben.

Anlage der APO-BK	**Anlage A**			
Anzahl (n) befragter SuS im Bildungsgang	*Ausbildungsvorbereitung*		*Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung*	
	IFK	2	*Fachangestellte für Arbeitsmarktdienstleistungen*	3
			Fachkraft für Lagerlogistik	2
			Industriekauffrau/-mann	3
			Kauffrau/-mann für Büromanagement	1
			Kauffrau/-mann im Einzelhandel	5
			Kauffrau/-mann für Groß- und Außenhandelsmanagement	1
			Medienkauffrau/-mann Digital und Print	1
			Kauffrau/-mann für Versicherungen und Finanzen	3
	Summe	**2**	**Summe**	**19**

Anlage der APO-BK	**Anlage B**		**Anlage D**	
Anzahl (n) befragter SuS im Bildungsgang	*BFS einjährig*	3	*Wirtschafts -gymnasium*	12
	BFS zweijährig	5		
	Summe	**8**	**Summe**	**12**

Abbildung 1: Anzahl der interviewten SuS nach Bildungsgängen

> „Habe mir dann über die Wochen, das waren damals noch fünf Wochen oder sechs Wochen, so 'nen strukturierten Zeitablauf gemacht, wann lerne ich welche Themen und äh konzentriere mich darauf wochenweise und das im Nachhinein dann auch abzuhaken, dass man auch sieht ‚okay ich hab' was gemacht'." (PS2S2, Z. 64 ff.)

Der Austausch bzw. die *Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern* wird in diesem Zusammenhang ebenfalls häufig hervorgehoben (ebenfalls 34 %). Dieser wurde jedoch zumeist durch die Schüler:innen selbst initiiert (bspw. über Messenger, WhatsApp, Skype oder FaceTime) und es fanden insgesamt betrachtet – aus Schüler:innenperspektive – eher weniger von Schulseite geplante synchrone Veranstaltungstermine statt. So werden durch diese nur ganz vereinzelt synchrone Formate von Onlineunterricht hervorgehoben. Die *Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern* verlief entsprechend meist asynchron, bspw. per E-Mail, WhatsApp, u. Ä. (27 %), in deren Rahmen die Schüler:innen Feedback zu den eingereichten Aufgaben erhalten haben oder teils auch offene Fragen klären konnten. Zum Teil werden dabei jedoch längere Wartezeiten hervorgehoben und auch die generelle *Erreichbarkeit der Lehrkräfte* aus Sicht der Schüler:innen wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. Insgesamt betonen 15 Prozent der Schüler:innen allgemein große *Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und Fächern* – bspw. hinsichtlich der Ausgestaltung von Fristen, Erreichbarkeit für Rückfragen, Bereitstellung von Musterlösungen, Umfang sowie Qualität der Aufgaben. In folgender Aussage wird diesbezüglich bspw. auf die unterschiedlichen Kommunikationsformen Bezug genommen:

> „Ja das ist bei jedem Lehrer unterschiedlich. Manche treffen sich äh oder haben […], wo die sich mit uns treffen […] und hochladen und verteilen oder für uns da sind in äh ´ner Sprechstunde. Manche schicken da dann die Infos per E-Mail rum im E-Mail-Verteiler und manche laden das aber auch nur als, ja als Button oder so als Beitrag äh hoch in dem Programm. Die nehmen also, hier auf Zoom zum Beispiel, treffen sich manche Lehrer. Hm, oder manche ähm schicken einfach ´ne Mail. Das ist unterschiedlich." (PS4S3, Z. 47 ff.)

In Bezug auf die Lernpraktiken der Schüler:innen spielen aber sicherlich auch deren *Motivation* und *Einstellung* eine wesentliche Rolle. In diesem Zusammenhang werden jedoch erneut unterschiedliche Sichtweisen und Einschätzungen deutlich. Während manche Schüler:innen die Veränderungen sehr positiv wahrnehmen, erkennen wiederum andere Schüler:innen in Bezug auf die eigene Person einen zunehmenden Motivationsverlust. In beiden Fällen wird dabei teils eine veränderte *Arbeitsatmosphäre* als möglicher Grund herangeführt. Ein:e Befragte:r sieht diesbezüglich in Bezug auf die eigene Person bspw. durchaus positive Effekte:

> „Ja und inner Schule ist das dann halt so gewesen, manchmal wars dann halt voll laut dann kann man sich nicht so richtig konzentrieren (.) und manchmal war dann nur noch 5 Minuten bis Unterrichtsschluss. Dann muss man das grad noch alles hinkritzeln. (--) Und man ist eigentlich noch voll im Thema und man könnte das jetzt noch ne Stunde weiter so machen. (.) Und äh hier kann ich mir halt die Zeit nehmen wie ich sie brauche und wenn ich fertig bin mach ich halt dann erst das nächste Fach." (PS13S1, Z. 38 ff.)

Während manche Schüler:innen entsprechend die Ruhe und Flexibilität des Homeschoolings etwa als förderlich hervorheben, sehen sich andere diesbezüglich auf Basis diverser Ablenkungen und genereller Unruhe im häuslichen Umfeld in ihrer Motivation eher gedämpft:

> „Also die Motivation geht gegen Null (-) würde ich sagen. Also, dadurch, dass man hier halt gezwungen ist zu lernen ähm und den Stoff sozusagen zu verstehen (.) aufgrund halt des Lehrers und der Benotung. Ähm zuhause ist da eigentlich (--) ist es schwer, also dadurch, dass man halt viele andere Sachen tun kann, während der Zeit, wo man zuhause ist, ist halt die Motivation gleich Null eigentlich.“ (PS6S2, Z. 68 ff.)

Diesbezüglich werden dann auch noch vereinzelt *sonstige Pflichten* hervorgehoben, welche sich gleichsam auf eigene Lernzeiten und die eigene Motivation auswirken. Genannt werden hier etwa die Betreuung von Kindern (von eigenen oder etwa von Geschwistern) und von Haustieren, Aufgaben im Haushalt sowie sonstige Arbeitsverpflichtungen im Rahmen von Nebenjobs oder aber der generellen betrieblichen Ausbildungstätigkeit. Der *Lernort Betrieb* wirkt sich im Rahmen der dualen Ausbildungsgänge auch an anderen Stellen aus. So werden zum Teil etwa eigene Übungsaufgaben durch die Betriebe bereitgestellt und teilweise auch Zeiten und Räumlichkeiten zum Lernen bzw. zum Bearbeiten der Aufgaben eingeräumt. Zudem trägt der Betrieb bei manchen Schülerinnen und Schülern auch dazu bei, den eigenen Tagesrhythmus zu erhalten:

> „Ähm okay, also verändert hat sich an sich für mich nichts, weil ich, außer, dass ich nicht zur Schule gegangen bin. Aber ich hab‘, bin ganz normal zur Arbeit gegangen, weil ich Home-Office nicht machen konnte.“ (PS2S1, Z. 44 ff.)

Auf Basis der skizzierten Strukturen werden dann auch ganz unterschiedliche ***Gelingens- und Erfolgsfaktoren*** sowie *Schwierigkeiten und Misserfolgsfaktoren* durch die befragten Schüler:innen ausgemacht und dabei auch auf viele der bisher bereits adressierten Strukturmerkmale bezogen. An dieser Stelle soll darauf aufbauend nochmals eine verdichtende Darstellung in Bezug auf diese Hauptkategorien erfolgen. Als förderliche Faktoren werden die Möglichkeit zum *selbstbestimmten Lernen* und die damit einhergehende *Flexibilität* des eigenen Tagesablaufs hervorgehoben. Dabei wird auch wiederholt betont, dadurch mehr Zeit für *Freizeitaktivitäten* (wie bspw. Sport, Zocken, o. Ä.) gehabt zu haben. Als weitere Erfolgsfaktoren werden dann durch die Schüler:innen teilweise *Online-Sitzungen* (falls vorhanden), eine bessere resp. entspanntere *Lernatmosphäre, bessere Selbstlernstrategien* sowie – damit verbunden – eine höhere *Motivation* und *Leistungssteigerung* sowie ein höherer Selbstfokus und damit verbunden weitreichende *Orientierungsmöglichkeiten* genannt.

Neben diesen positiven Einschätzungen geben die Schüler:innen jedoch auch weitreichende ***Hindernisse bzw. Schwierigkeiten*** an bzw. kennzeichnen entsprechende ***Misserfolgsfaktoren***, die auch wieder sehr eng miteinander verflochten sind. 24 Prozent der befragten Schüler:innen haben für sich dabei bspw. *technische Hindernisse* als Problem erkannt. Hierbei werden insbesondere Probleme mit der Netzwerkqualität oder plattformabhängige Hindernisse hervorgehoben. Eine *fehlende Ausstattung* wird nur vereinzelt explizit als problematisch benannt. Auch Probleme auf Basis *fehlender digitaler Affinität* werden eher weniger ausgedrückt, wobei jedoch immerhin 12 Prozent der Schüler:innen angeben, Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Medien zu haben. Von diesen Schülerinnen und Schülern äußern mehrere Personen, generell

lieber mit ausgedruckten Materialien zu arbeiten. Stellvertretend sei an dieser Stelle zudem auch folgende kritische Stimme angeführt:

> „[…] ich finde auch besonders wir Jungen werden immer so als die technische [.] Generation gesehen, die ja, die können ja alles mit dem PC und die machen das schon. Aber ich finde, es wird zu sehr, wie ich sagte, so, so, es ist zu selbstverständlich.“ (PS6S1, Z. 208 ff.)

Abgesehen von technischen Hürden werden aber insbesondere Probleme im Zusammenhang mit dem *Selbstlernkonzept* herausgestellt:

> „Ne, die Tagesstruktur ist nicht so gut, weil man schläft aus und äh ja ich weiß nicht, zur Schule gehen hat auch äh oder hat ja auch seine guten Seiten, man sieht alle mal und man kann den Lehrer nachfragen und ich denke mal auch, dass wir jetzt nicht so ganz viel gelernt haben in der Zeit, also Neues, äh sondern eher so, ja, ein bisschen länger gebraucht haben. Wir haben ja auch viel weniger Unterricht.“ (PS4S3, Z. 92 ff.)

Entsprechend weisen bspw. 36 Prozent der Befragten besonders auf Schwierigkeiten bei der *eigenständigen Erarbeitung* der Aufgaben hin. Hierauf aufbauend äußern 34 Prozent explizit ein *ausgeprägtes Belastungsempfinden*. Hierzu werden sehr unterschiedliche Begründungen angeführt. Zu nennen sind hier etwa die Eingebundenheit durch *sonstige Pflichten* sowie eine generelle *Überforderung* bzw. *Unsicherheit* aufseiten der Schüler:innen. Diese werden auch häufig in Zusammenhang mit anstehenden Prüfungen gebracht. So äußern immerhin 24 Prozent der Befragten Sorgen mit Blick auf anstehende *Prüfungsvorbereitung* und – damit verbunden – Unsicherheiten mit Blick auf den eigenen *Lernstand*:

> „Nichtsdestotrotz ähm, was wirklich schwerfiel, wo ich auch weiß, dass geht vielen anderen Azubis so, dass man sich halt schon irgendwie jetzt vor den Prüfungen irgendwie allein gelassen gefühlt hat.“ (PS4S3, Z. 72 ff.)

Auch an dieser Stelle fließen die weitgehend fehlenden synchronen Austauschmöglichkeiten ein. So empfinden knapp 39 Prozent der Befragten das *Fehlen von persönlichem Kontakt* und den *Fehlenden Austausch mit Bezugspersonen* als belastend:

> „Das Ganze ist, um ehrlich zu sein, 'ne riesige Katastrophe, gerade für Leute jetzt wie mich zum Beispiel, die eher lernen, indem sie darüber diskutieren oder (-) ähm halt Gegenfragen stellen oder Beispiele erläutern und so weiter und das Ganze vielleicht auch ein bisschen interaktiver gestalten im Allgemeinen. Das ist halt im Moment nicht möglich.“ (PS6S2, Z. 17 ff.)

Dies wirkt sich, wie bereits angedeutet, sowohl auf die eigene *Motivation* als auch auf die *Lernatmosphäre* aus und wird durch die befragten Schüler:innen vielfach als deutliche Schwierigkeit ausgewiesen. Auch der bereits angesprochene *veränderte Tagesrhythmus* sowie *fehlende Strukturen* werden als gewichtige Hindernisse benannt. Zudem werden fehlende Absprachen zwischen den Lehrkräften durch diverse Schüler:innen hervorgehoben. So bestehen große *Unterschiede zwischen den Lehrkräften*, was teils auch auf fehlende *Kommunikation zwischen den Lehrkräften* zurückge-

führt wird und sich in unterschiedlichen Umfängen und Qualitäten der Aufgaben widerspiegelt.

Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, war das Distanzlernen zu Zeiten des ersten COVID-19-bedingten Lockdowns insbesondere durch ausgeprägte Selbstlernphasen und die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben geprägt. Infolgedessen weisen die Schüler:innen im Rahmen der vierten Hauptkategorie (***Relevante Kompetenzen***) darauf hin, dass dies ausgeprägte Selbstkompetenzen auf ihrer Seite erforderlich machte. Hierunter wird dann u. a. etwa ein ausgeprägtes Maß an *Selbstverantwortung, -organisation und -management* genannt. Nachdem nun ausführlich auf die Ergebnisse der allgemeinen kategorienbasierten Auswertung aus Schüler:innenperspektive Bezug genommen wurde, soll in einem zweiten Schritt auch zwischen den Bildungsgängen differenziert werden. Abbildung 2 gibt einen Einblick in ausgewählte Ergebnisse aus den Bildungsgängen der Anlage A und D. Beim Vergleich lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Bildungsgängen identifizieren.

Wenig überraschend erscheint, dass in den Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung ein deutlicher Einfluss des betrieblichen Lernraums vermittelt wird.

Berufsschule	AV / IFK	Wirtschafts-gymnasium
• Einfluss des betrieblichen Lernraums • Möglichkeiten und Lernzeiten • Überschaubare Lernzeiten • Organisation der Lernzeiten • Flexibilisierung und Anpassung an individuelle Erfordernisse	• Abflachung der Motivation • Fehlende Motivation alleine zu Lernen • Verständnis der Lernaufgaben • Zugriff auf externe Medien	• Erarbeitung relevanter Technologien • Bereitschaft sehr unterschiedlich • Relevanz für berufliche Tätigkeitsfelder • Sehr unterschiedliche Lernzeiten • Fehlen von Erklärungen / sozialem Raum

Abbildung 2: Ausgewählte Ergebnisse aus Lernendenperspektive (eigene Darstellung)

Wie bereits adressiert, wird der Einfluss dabei unterschiedlich deutlich. In Fällen, bei denen keine Kurzarbeit oder Homeoffice stattfanden, hat die betriebliche Eingebundenheit bspw. dazu geführt, den eigenen Tagesrhythmus zu erhalten bzw. waren laut der betreffenden Schüler:innen keine großen Veränderungen wahrnehmbar. Darüber hinaus berichten einige Auszubildende, dass sie auch Freiräume zum Lernen durch die jeweiligen Betriebe eingeräumt bekamen bzw. teilweise auch bspw. Prüfungsaufgaben, eigene Schulungen oder aber auch Örtlichkeiten zum Lernen durch die Ausbildungsbetriebe bereitgestellt wurden. In diesen Fällen haben die Betriebe, aufbauend auf der Sicht der betreffenden Schüler:innen, damit möglicherweise fehlende Schulstrukturen durch eigene Maßnahmen teilweise aufgefangen. In den vollzeit-

schulischen Bildungsgängen stellt sich die Situation konsequenterweise anders dar. Durch den hohen Anteil an Selbstlernkonzepten waren die Schüler:innen in diesen Bildungsgängen vielfach dazu aufgefordert, das eigene Lernen bzw. die Bearbeitung der Aufgaben in weiten Teilen selbst zu organisieren und sich eigene Tagesstrukturen zu schaffen. Die Ergebnisse zeigen, dass dies individuell durchaus sehr unterschiedlich umgesetzt und bewertet wurde, in allen Fällen aber wohl durchweg mit hohen Anforderungen an die Selbstkompetenzen der Schüler:innen verbunden war.

In Bezug auf den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung verschärft sich die Situation nochmals. So bestätigen beide Schüler:innen der Ausbildungsvorbereitung, dass ihnen das Selbstlernen schwerfiel, was sich in einer abflachenden Motivationskurve niederschlug. Im Rahmen der Internationalen Förderklasse fallen dabei die vorwiegend asynchronen Kommunikationsformate besonders schwer ins Gewicht. So konnten etwaige Sprach- und Verständigungsprobleme eben nicht wie im Präsenzunterricht im Kontext signalisiert bzw. erkannt und adressiert werden.

2.3 Darstellung der Ergebnisse II – Einblicke in die Sichtweisen der Lehrkräfte

Nachdem nun ausführlich auf die Ergebnisse aus Schüler:innenperspektive eingegangen wurde, soll in einem zweiten Schritt auch die Sichtweise der befragten Lehrenden vorgestellt werden. Wie bereits adressiert, wurden insgesamt zehn Personen von acht verschiedenen Berufskollegs zu ihren Erfahrungen in dem ersten COVID-19-bedingten Lockdown in Bezug auf das Homeschooling befragt.

Nachliegend erfolgt eine allgemeine kategorienbasierte Ergebnisdarstellung, wobei erneut die bereits adressierten Hauptkategorien in den Blick genommen werden und dann nochmals nach Sicht auf Lernende und Lehrende im Zusammenhang des Unterrichtens zu Coronazeiten differenziert wird. In Bezug auf die ***Tages- und Wochenpraktiken*** ist festzustellen, dass sich die Strukturen aus Sicht der Lehrkräfte deutlich verändert haben. Dies scheint zudem eng verknüpft mit dem weitverbreiteten didaktischen Konzept selbstorganisierten Lernens, in dessen Rahmen die Lehrkräfte insbesondere Aufgaben für die Schüler:innen entwickelt bzw. bereitgestellt haben. Dabei heben sechs der zehn Lehrkräfte explizit einen deutlich gestiegenen Aufwand der *Vorbereitung des Unterrichts* hervor. Als ein Grund wird bspw. darauf verwiesen, dass bestehende Aufgaben in andere Sozialformen umgearbeitet oder didaktisch reduziert werden mussten, sich die Lehrkräfte mit der Technik vertraut machen mussten und auch der Austausch mit den Schülerinnen und Schülern viel Zeit erforderte. Die *Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern* fand laut der befragten Lehrkräfte dabei – insbesondere zu Beginn – in weiten Teilen asynchron per E-Mail, über entsprechende Lernplattformen oder teilweise auch per WhatsApp statt. Falls mit den Schülerinnen und Schülern synchrone Veranstaltungen durchgeführt wurden, geben mehrere Lehrkräfte an, diese in den Abendstunden oder teils sogar am Wochenende durchgeführt zu haben. Grundsätzlich wird die gestiegene *Flexibilität* an verschiedenen Stellen hervorgehoben und eingeordnet. Eine Lehrkraft beschreibt den eigenen Tagesrhythmus dahingehend bspw. wie folgt:

> „Grundsätzlich war es in dem Sinne ein bisschen leichter, indem ich mir meine Zeit auf der einen Seite selber einteilen konnte. Ich selber war ja auch nicht an den Stundenplan gebunden in dem Moment. Das heißt, es war ja in dem Moment unerheblich, ob ich in der Klasse auf einem Dienstag oder Mittwoch mit Aufgaben versorge. Das verschaffte an der einen oder anderen Stelle ein bisschen Puffer. […] Ich war hier und habe unterrichtet, habe meine Kinder abgeholt, hab meine Kinder bespaßt, bis mein Mann übernehmen konnte, und es zog sich wieder bis in die Nacht. Hatte für meine Schüler manchmal ein bisschen den Vorteil, dass ich mich mehr ihrem Rhythmus anpasste, also lieber bis abends spät als morgens früh. Ich habe mit meiner Klasse auch mal eine Videokonferenz um 20:30 Uhr gemacht, was denen TOTAL entgegenkam, denn da waren sie alle topfit. Aber ich fand das sehr, sehr schwer, […].“ (PS17L1, Z. 151 ff.)

Bereits in diesem beispielhaften Auszug werden sowohl positive als auch negative Faktoren aus Sicht der Lehrkräfte deutlich. Diese sollen im Rahmen der Ergebnisdarstellung der zwei weiteren Hauptkategorien nochmals verdichtet dargestellt werden. In einem ersten Schritt wird dabei auf mögliche ***Gelingens- und Erfolgsfaktoren*** aus Perspektive der Lehrkräfte eingegangen. Auf die gestiegene *Flexibilität* wurde in diesem Zusammenhang bereits Bezug genommen. Eine Lehrkraft gibt hierauf aufbauend explizit an, auch später gerne teilweise noch im Homeoffice arbeiten zu wollen:

> „Also dieses Lernen auf Distanz ist auch schön, es ist auch gut und ich hab mich super damit angefreundet und ich könnte mir auch vorstellen, so zukünftig wäre es auch irgendwie echt nett, wenn man mal so einen Home-Office Tag bekommen würde und dann so einen Stundenplan, wo man dann vielleicht an dem Tag ne Klasse digital unterrichtet, ( ) muss von den Betrieben angenommen werden, es muss von uns angenommen werden und es muss natürlich auch mit Home-Office und allem vereinbar sein.“ (PS16L1, Z. 35 ff.)

Auch eine ausgeglichene *Work-Life-Balance* wird diesbezüglich von mehreren Personen als wichtiger Faktor angeführt. Als weiterer Erfolgsfaktor wird dann aber auch häufig die *Vorbereitung der Lehrkräfte* zum digitalen Arbeiten benannt. Es wird deutlich, dass die involvierten Berufskollegs an dieser Stelle sehr unterschiedlich aufgestellt waren. Während in einzelnen Schulen schon vor der COVID-19-Pandemie digitale Strukturen und Formen selbstorganisierten Lernens verankert waren (vgl. BK1 sowie BK11), mussten in vielen anderen Standorten diese erst mit Beginn des Homeschoolings geschaffen werden.

Vor diesem Hintergrund werden dann auch zahlreiche ***Schwierigkeiten resp. Misserfolgsfaktoren*** durch die Befragten ausgemacht. Neben den bereits genannten Faktoren, wie bspw. eine deutlich *gestiegene Vor- und Nachbereitungszeit* bzw. ein *Mehraufwand*, Auswirkungen auf die eigene *Work-Life-Balance* sowie *technisch bedingte Hindernisse* aufseiten der Lehrkräfte, geraten insbesondere Kommunikationsaspekte in den Fokus. Einzelne Personen führen einen *fehlenden Austausch zwischen den Lehrkräften* als Schwierigkeit an, welcher sich dann auch auf die Gesamtstrukturen auswirkt. Eine Lehrkraft schildert die damit verbundenen Probleme bspw. wie folgt:

> „Ehrlich gesagt gibt es ja, dadurch dass ich jetzt wirklich die ganze Zeit zuhause war und immer nur selten in der Schule, gab es ja wenig Austausch darüber wer jetzt was genau wie macht. Also die, mit denen ich gesprochen habe, haben das alle ähnlich gemacht wie ich, würde ich denken. Der eine hat nochmal das Tool mehr benutzt, der andere hat das

> nochmal mehr versucht. Der eine hat mehr Web-Konferenzen gemacht, der andere nicht so, aber von der Grundstruktur haben wir alle versucht sich da durchzuwurschteln, sag ich mal. Das ist das, was vielleicht eins der Probleme ist, dass jeder so ein bisschen alleine versucht hat, für sich einen guten Weg zu finden. Was natürlich auch dazu führt, dass es jeder ein bisschen anders gemacht hat." (PS2L1, Z. 194 ff.)

Interessanterweise werden vor diesem Hintergrund auch fehlende zentrale Vorgaben teils als problematisch eingestuft. So äußern einige Lehrkräfte ganz explizit den Wunsch nach klaren *Rahmenvorgaben, -strukturen und -konzepten*. In diesem Kontext werden auch Fragen des *Datenschutzes* und diesbezügliche Unsicherheiten durch die Befragten aufgeworfen.

Aber auch hinsichtlich der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern werden Probleme ausgemacht. Neben *technischen Hindernissen*, welche die Kommunikation erschweren (wie bspw. mangelhafte Ausstattung oder Netzwerkprobleme), beklagen immerhin sechs von zehn Lehrkräften stetig abnehmende bis hin zu vollständig fehlende *Rückmeldungen resp. Resonanz vonseiten der Schüler:innen*, welche sich durch asynchrone Kommunikationskonzepte zudem verstärkt haben und sich aus Sicht der Lehrkräfte auf eine fehlende oder abnehmende *Motivation der Schüler:innen* zurückführen lassen. Hierbei kommt erschwerend hinzu, dass der Fokus vieler Lehrkräfte auf den Hauptfächern und Abschlussklassen lag. Das führte dazu, dass – den Aussagen der Befragten folgend – zu manchen Klassen gar kein Kontakt bestand. Generell sehen die befragten Lehrkräfte dann bspw. auch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen, wie diese beiden beispielhaften Ausschnitte aus dem Datenmaterial widerspiegeln:

> „Auf jeden Fall. Also da muss man natürlich auch nochmal differenzieren. Es gibt Klassen, die kommen ganz gut damit klar, auch mal selber was zu Hause zu machen und sich dazu rückzumelden. Aber gerade schwächere Klassen oder Klassen, die im Teilzeitbereich eingesetzt sind und viel arbeiten mussten auch in den letzten Wochen, haben halt ganz, ganz wenig Feedback gegeben oder teilweise auch gar nicht." (PS2L1, Z. 64 ff.)

> „Also wo zum Beispiel gar keine Kommunikation stattfindet ist mit den Klassen in der Berufsvorbereitung. [...] Wir haben teilweise nicht mal verlässliche E-Mail-Adressen von diesen Schülern, während das zum Beispiel, ich glaube im Wirtschaftsgymnasium teilweise total problemlos lief. [...] Während in der Höheren Handelsschule bis auf wenige Ausnahmen tatsächlich sehr konsequent und stringent dabeigeblieben sind, vonseiten der Schüler und sich da wirklich versucht haben das Ganze irgendwie, ob der blöden Situation jetzt trotzdem zu meistern. Während es in der BFS deutlich schwieriger war, mit den Schülern in Kontakt zu bleiben, man musste ständig an die Deadlines erinnern und dann kam trotzdem nicht von allen was." (PS17L1, Z. 73 ff.)

Mehrere befragte Lehrkräfte beschreiben an dieser Stelle auch das Gefühl eines damit einhergehenden *Kontrollverlustes* und betonen in diesem Zusammenhang auch die generelle *Bedeutung direkter Interaktion*. Dabei wird der Onlineunterricht zudem nochmals abgegrenzt vom Präsenzunterricht, bei dem dann eben auch die Mimik und Gestik der Schüler:innen besser auszumachen seien. Neben den Hindernissen im Zusammenhang mit der Kommunikation erkennen die Lehrkräfte aus ihrer Sicht

auf die Lernenden aber noch weitere Problemfelder. Genannt wird hier etwa die *veränderte Tagesstruktur der Lernenden*:

> „Also da hat man halt festgestellt, dass wenn man eine Konferenz angesetzt hat für 12 Uhr, dass sie da gerade aufgestanden sind in einem quasi aus dem Bett, also irgendwie konferiert haben. Ja, kein Witz, ist wirklich so passiert. Also die waren halt pünktlich da in der Konferenz, aber die haben im Bett gelegen, im Schlafanzug." (PS9L1, Z. 88 ff.)

Während die Schüler:innen der Vollzeitklassen aus Sicht der Lehrkräfte dahingehend zum Teil Probleme aufwiesen, wird bei den Berufsschulklassen durch einen Teil der Lehrkräfte auch der *Einfluss der Betriebe* in diesen Klassen als problematisch erkannt. So weisen drei Lehrkräfte darauf hin, dass nicht alle Berufsschüler:innen entsprechend von den Betrieben freigestellt wurden und es auf dieser Grundlage schwierig war, Rückmeldungen zu erhalten, entsprechende Terminabsprachen vorzunehmen bzw. Onlineunterricht durchzuführen. Neben den genannten Aspekten werden dann auch nochmals technische Hindernisse in Bezug auf die Schüler:innen hervorgehoben. Zu nennen ist hier etwa eine *fehlende oder mangelhafte digitale resp. technische Ausstattung der Schüler:innen* oder aber auch eine *fehlende digitale Affinität* aufseiten der Schüler:innen.

Angesichts der bisherigen Ausführungen ist es nicht erstaunlich, welche ***Kompetenzen*** aus Sicht der Lehrkräfte erforderlich sind. So werden durch die Befragten insbesondere *Medien- und Selbstkompetenzen* zu gleichen Teilen als bedeutsam hervorgehoben und die Einstellung der Lehrkräfte zum Distanzlernen hat eine Bedeutung. Allerdings besteht hier kaum ein einheitliches Bild und Lehrkräfte präferieren in sehr unterschiedlicher Form Distanz- oder Präsenzunterricht.

Im Übergang zum nächsten Kapitel sollen nun die wesentlichen Erkenntnisse nochmals zusammengefasst werden. Wie gezeigt werden konnte, nimmt die Gestaltung von Lernaufgaben einen breiten Raum ein, da hier erforderlich ist, dass die Aufgaben ohne weitere Hinweise durch Lehrende verständlich sind. Interessanterweise werden Sozialformen dabei jedoch nur begrenzt thematisiert, Einzellernen über standardisierte Aufgaben scheint eine hohe Bedeutung zu besitzen. Als herausfordernd werden die Interaktion und Rückmeldung gekennzeichnet. Insgesamt verengt sich der Unterricht auf die fachliche Perspektive und berufliche Handlungskompetenzen geraten letztlich aus dem Blick. Die curricular-organisatorische Abstimmung gewinnt zudem aus Sicht der Lehrkräfte an Bedeutung. Die Schüler:innen benötigen zunächst eine technologische, aber auch räumliche Infrastruktur. Gerade der Lernumgebung wird eine hohe Bedeutung beigemessen, wobei diese ebenso nur sehr begrenzt durch die Lehrenden gestaltet werden kann. Daneben wird aber auch sehr deutlich, dass Selbstorganisations- und Lernfähigkeiten eine wichtige Basis sind, um den Anforderungen im Distanzunterricht gerecht zu werden.

2.4 Positionsbestimmung und erste kritische Reflexion

Nachdem nun die Ergebnisse aus Lernenden- und Lehrendenperspektive vorgestellt wurden, sollen diese nun in einem weiteren Schritt anhand ausgewählter Kategorien zueinander kontrastiert und die Befunde darauf aufbauend nochmals vertiefend dis-

kutiert und eingeordnet werden. Dabei muss angemerkt werden, dass die Ergebnisse auf Basis des qualitativen Designs natürlich nicht repräsentativ sein können und sich zudem deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen zeigen, u. E. aber zumindest zu einer vertiefenden Sensibilisierung beitragen können.

Ausgangspunkt der Aufarbeitung stellt das vielfach gewählte *didaktische Konzept* des Homeschoolings in der ersten Phase des Lockdowns dar, welches – wie bereits umfänglich dargestellt wurde – hauptsächlich aus Elementen selbstorganisierten Lernens bestand. Die Lehrkräfte haben im ersten COVID-19-bedingten Lockdown entsprechend Lernaufgaben und Materialien zur Verfügung gestellt, welche die Schüler:innen dann eigenständig erarbeiten mussten. Die Lehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang auf der anderen Seite teils einen deutlich erhöhten Vorbereitungsaufwand und beklagen mit großer Mehrheit zudem eine mangelnde Resonanz resp. fehlende Rückmeldungen vonseiten der Schüler:innen. Auf den ersten Blick erscheint dies zu erstaunen, da viele Schüler:innen auf der anderen Seite fehlende Feedbackmöglichkeiten beanstanden. Der anscheinende Widerspruch löst sich auf, sofern die Kommunikationsformen in den Blick genommen werden. Während die Schüler:innen vielfach synchrone Feedbackmöglichkeiten bevorzugen, beziehen sich die Lehrkräfte in dem genannten Punkt zumeist auf fehlende Resonanz in asynchronen Austauschformaten. In beiden Fällen bzw. aus beiden Perspektiven heraus kann eine Art „Kontrollverlust" bzw. eine Angst vor ebenjenem u. E. jedoch als gemeinsames Phänomen konstatiert werden. Während der Kontrollverlust aufseiten der Lehrkräfte durch diese in den Interviews sogar teilweise explizit zum Ausdruck gebracht wird und sich gewissermaßen auf den eigenen „Lehrerfolg" bezieht, kann der Kontrollverlust aufseiten der Schüler:innen eher implizit – bspw. auf Basis von ausgeprägter Prüfungsangst bzw. Unsicherheiten, ob die Aufgaben korrekt gelöst wurden – nachvollzogen werden und bezieht sich damit vielmehr auf den eigenen „Lernerfolg". Digital gestützte Lehr- und Lernpraktiken in Zeiten von Corona werden daher aus beiden Perspektiven heraus vielfach wechselseitig gewissermaßen als „Black Box" wahrgenommen. An dieser Stelle ließe sich sicherlich kritisch hinterfragen, ob es sich hierbei um ein gänzlich neues Phänomen handelt und Unsicherheiten hinsichtlich von Lern- und Lehrerfolgen aufgrund des zugrunde liegenden komplexen Handlungsgefüges nicht per se Unsicherheitsmomenten unterliegen. Grundsätzlich dürften sich diese jedoch im Distanzformat zumindest nochmals verschärfen.

Aufbauend auf dem didaktischen Konzept soll an dieser Stelle auch nochmals die *Tagesstruktur* der Beteiligten in den Blick genommen werden. Auch hier lassen sich feine Unterschiede in den Wahrnehmungen zwischen Lehrenden- und Lernendenperspektive ausmachen. Wie dargestellt, lassen sich aus beiden Blickwinkeln bspw. Stimmen identifizieren, die die damit einhergehende Flexibilisierung der eigenen Tagesstrukturen positiv als auch negativ einordnen. Während sich die Schüler:innen diesbezüglich insbesondere auf eigene Lernstrukturen und/oder ausgeprägtere Freizeitaktivitäten beziehen, verweisen die Lehrkräfte auf Möglichkeiten und Grenzen im Rahmen der eigenen Work-Life-Balance. Während die Schüler:innen keinen Bezug zur veränderten Tagesstruktur der Lehrkräfte nehmen, blicken die Lehrkräfte vielfach

mit Sorge auf die der Schüler:innen. Nichtsdestotrotz wurden vonseiten der Lehrkräfte vielfach keine synchronen Termine angeboten und vielmehr die Freiheiten durch die Loslösung vom Stundenplan betont.

Damit verbunden stellt ein weiterer interessanter Vergleichspunkt die wechselseitige Sichtweise auf den *Einfluss der Betriebe* im Kontext der Fachklassen des dualen Systems dar. So wird durch die Aussagen der Schüler:innen teils deutlich, dass die Ausbildungsbetriebe häufig eigene Strukturen bereitstellen (zeitlich, räumlich, didaktisch) und damit – teils fehlende – schulische synchrone Strukturen auffangen. Demgegenüber kritisieren jedoch einige Lehrkräfte offen den Einfluss der Betriebe und bemängeln bspw. fehlende Freistellungen und darauf aufbauend schwierige Terminfindungen für synchrone Austauschformate. Hier scheint es nicht verwunderlich, dass sich die Lehrkräfte vielfach auch übergreifende Rahmenstrukturen und -vorgaben wünschen.

3 Diskussion im Kontext digitaler Transformation

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen soll nun nochmals der Blick auf mögliche Konsequenzen in Bezug auf Herausforderungen im Kontext digitaler Transformation gerichtet werden. Transformationen lassen sich zunächst als eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse kennzeichnen (Beutner 2019). Entsprechend sind beteiligte Akteure aufgefordert, in den betreffenden Institutionen im Rahmen einer sich verändernden Lebenswelt Innovationsprozesse aktiv zu gestalten, in deren Rahmen dann Aspekte wie Agilität, Flexibilität und Kreativität letztlich zur Basis der Weiterentwicklung werden (vgl. Cole 2017; KMK 2016).

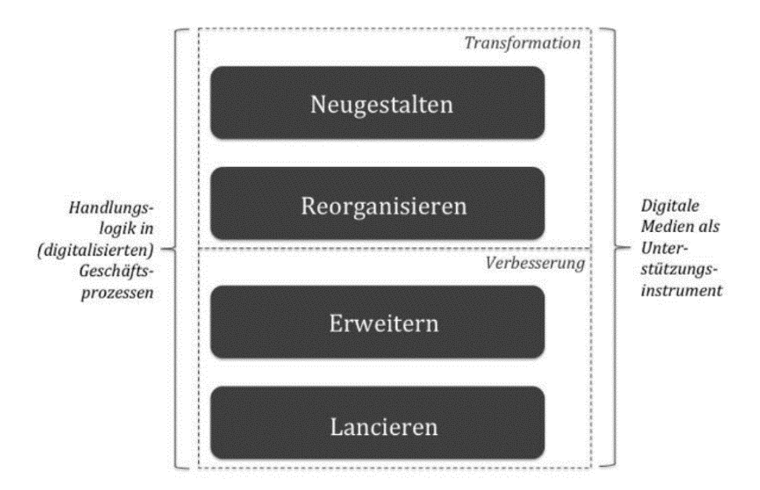


Abbildung 3: LERN-Modell nach Gerholz & Dormann (2017)

Digitale Transformation erfordert in diesem Sinne einen adäquaten Umgang mit Wissen sowie ausgeprägte Kompetenzen zum Selbstlernen. An dieser Stelle ließe sich sicherlich diskutieren, was digitale Transformation dann im Einzelnen erfordert und was unter einer Transformation der beruflichen Bildungsarbeit verstanden werden kann. Als erster Anhaltspunkt soll hier das LERN-Modell nach Gerholz und Dormann herangezogen werden (2017, S. 15 ff.). Die Verfasser nehmen in dem Modell die Verbindung von (beruflichen) Handlungssituationen und deren mediale Begleitung in den Blick (ebd., S. 15 f.). Wie in Abbildung 3 dargestellt, wird dabei grundlegend davon ausgegangen, dass sich im Zuge digitaler Transformation die jeweilige domänen- sowie medienspezifische Digitalisierungsintensität in gleichem Maße steigert. Während „auf der ersten Stufe (Verbesserung) Handlungssituationen [entsprechend] noch ohne den Einsatz digitaler Medien realisierbar sind, [...] [kann] auf der Transformationsstufe nur mittels eines Einsatzes von neuen Medien eine Handlung erfolgen" (ebd., S. 15). Das Modell verdeutlicht die Notwendigkeit einer Ausrichtung an und Vorbereitung auf digitalisierte Geschäftsprozesse und weist darauf hin, dass die Nutzung digitaler Medien als Unterstützungsinstrumente nicht den Anforderungen digitaler Transformation gerecht werden kann.

Hier ist zunächst einmal festzuhalten, dass anhand der vorgestellten Studienergebnisse davon ausgegangen werden kann, dass sich u. E. in Bezug auf Lehr- und Lernpraktiken in Zeiten von Corona weitgehend didaktische Gestaltungsfragen stellen bzw. sich – wie gezeigt werden konnte – didaktische Fragen und Entscheidungen auswirken. Zwar spielten auch technologische Fragen (Ausstattung, technische Affinität, etc.) eine Rolle, jedoch sind diese in der Gesamtschau sehr eng mit den didaktischen Umsetzungen und Möglichkeiten verknüpft. Wie nachvollzogen werden konnte, waren die Distanzkonzepte insbesondere durch Selbstlernphasen gekennzeichnet, in deren Rahmen die Schüler:innen bereitgestellte Aufgaben sich selbstständig erarbeiten mussten. Auf diese Weise wird der fachlichen Vermittlung von Inhalten besondere Bedeutung zugemessen – ohne diese in synchronen Formaten lehrergestützt vorzunehmen. Mit anderen Worten: Die Vermittlungsidee beherrscht den Unterricht. Unterricht wird dezentralisiert und weitgehend in die Eigenverantwortung der Lernenden übergeben. An dieser Stelle muss u. E. damit jedoch auch auf die Gefahr hingewiesen werden, dass – sofern Lehr- und Lernpraktiken in Zeiten von Corona nur ansatzweise als Brennglas und/oder Katalysator zu sehen sind – möglicherweise digitale Lehr- und Lernprozesse Einzug gehalten haben, wobei sich die didaktischen Konzepte jedoch kaum an den Anforderungen von digitalen Arbeits- und Geschäftsprozessen ausrichten. Es kann sogar die Frage aufgeworfen werden, ob die didaktischen Prinzipien beruflichen Lehrens und Lernens an Bedeutung verlieren und mit einer digitalen Transformation vermittlungsorientierte Ansätze an Bedeutung gewinnen. So möchten wir pointiert feststellen, dass die Gefahr besteht, dass mit dem Zwang zum Distanzlernen ein digitaler Modernisierungsschub zu erkennen war, die didaktischen Konzepte dabei jedoch als Rückschritt zu verstehen sind und diese kaum den digitalen Transformationen gerecht werden können und wir Gefahr laufen, mit Distanzlernen in eine „didaktische Steinzeit" zu laufen. Digitale Transformation

muss nicht – wie gezeigt werden konnte – automatisch mit einer didaktischen Transformation einhergehen. Aus unserer Sicht ist in Bezug auf das oben adressierte Modell darüber hinaus gleichwohl problematisch, dass die Transformation sich hier nur auf den digitalen Aspekt bezieht. So zeigen gerade die Befunde der vorliegenden Studie auf, dass digitale Transformation und didaktische Transformation nicht in einem Stufenmodell betrachtet werden können, sondern digitale Transformation eben auch eine „negative" bzw. rückläufige didaktische Transformation auslösen kann. Auch der umgekehrte Fall ist letztlich ungeklärt.

Zugleich ist es u. E. von besonderer Bedeutung, die Perspektiven der handelnden Akteure als Gestalter:innen entsprechender Transformationsprozesse wahr- und aufzunehmen und damit letztlich angemessen zu berücksichtigen. Nachfolgend soll dies anhand eines Beispiels und aufbauend auf den Befunden nochmals vertieft werden. Als Ausgangspunkt soll hierbei der Präsenzbegriff näher beleuchtet werden (vgl. hierzu auch Stanisavljevic & Tremp 2021). Dieser ist in dem Zusammenhang durchaus weit verbreitet und wurde auch zu Beginn des vorliegenden Beitrages als Umstellung von Präsenz- zu Distanzunterricht hervorgehoben. An dieser Stelle ließe sich aber die Frage anschließen, wie die zugrunde liegenden Begrifflichkeiten überhaupt belegt sind und wie Wahrnehmungen und Gestaltungen entsprechend diesbezüglich einzuordnen sind. Strauß und Struchholz gehen dabei bspw. zunächst auf die zugrunde liegende etymologische Basis ein, ordnen den Begriff einem lateinischen Ursprung zu (lat. praesentia = Gegenwart) und präzisieren dies in der Folge als „die Anwesenheit und Gegenwart in einer jeweils räumlichen sowie zeitlichen Sichtweise [definiert]. Das heißt, jemand ist im Hier (Raum) und Jetzt (Zeit)" (2018, S. 21). In der Diskussion wird deutlich, dass im allgemeinen Sprachgebrauch „Präsenzunterricht" entsprechend häufig damit gleichgesetzt wird, dass sich Schüler:innen und Lehrkräfte zur gleichen Zeit am gleichen Ort zum Unterricht in *physischer* Präsenz zusammenfinden und dieser entsprechend ohne die Integration von Online-Bestandteilen durchgeführt wird (vgl. Kerres 2002). Reinmann spannt auf Basis dieser Begriffsabgrenzung entsprechende Kontinua auf und leitet darauf aufbauend didaktisch relevante analoge Kategorien ab, welche es ihr zufolge bei der Gestaltung von entsprechenden Lehr-Lernsettings zu bedenken gilt (vgl. Abb. 4). Darüber hinaus kommt die Verfasserin zu folgender Eingrenzung: „Auch Online-Lehre ermöglicht eine gewisse Form von Präsenz, nämlich eine zeitliche" (Reinmann 2020, S. 4). Entsprechend geraten die zeitliche Dimension und damit die Frage nach synchronen und asynchronen Formaten in den Blickpunkt.

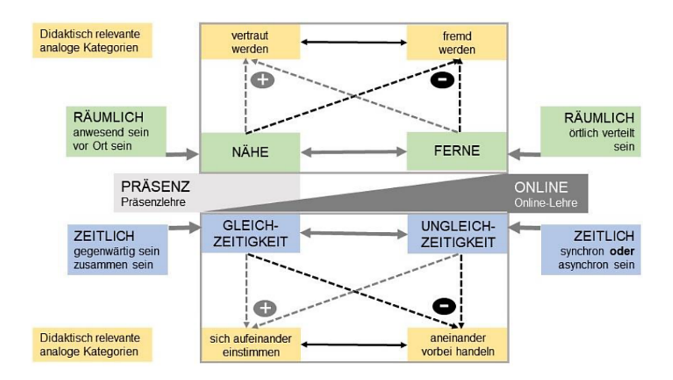


Abbildung 4: Mögliche didaktische Implikationen des Präsenzphänomens (entnommen aus: Reinmann 2020, S. 5)

Dies spiegelt sich auch auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Studie wider. So weisen diese darauf hin, dass bspw. unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen hinsichtlich asynchroner und synchroner Kommunikationsformate bestehen. Wie gezeigt werden konnte, wurden durch die Lehrenden in dem betrachteten Zeitraum mehrheitlich zunächst asynchrone Austauschformate gewählt und gleichzeitig abnehmende oder sogar mangelhafte Resonanz vonseiten der Schüler:innen kritisiert. Demgegenüber bringen die Schüler:innen mehrheitlich zum Ausdruck, dass sie sich synchrone Formate wünschen und heben dabei als Vorteile bspw. direkte Feedbackmöglichkeiten hervor sowie mögliche positive Auswirkungen auf die eigene Tagesstruktur. Ohne diese Diskrepanz auflösen zu können, sei doch hervorgehoben, dass die zeitliche Dimension anscheinend in der Tat von besonderer Bedeutung ist und sich in Anlehnung an Reinmann didaktisch gewendet in dem Handeln der Akteurinnen und Akteure niederschlägt, indem diese sich entweder aufeinander einstimmen oder aneinander vorbei handeln können (vgl. Abb. 4). Auch wenn sich an dieser Stelle schon interessante didaktische Anschlussstellen ausmachen lassen, so ist doch auch kritisch festzustellen, dass es sich letztlich auf didaktische *Handlungen* bezieht und (bereits) vorhandene dispositionale Aspekte dabei weitestgehend außer Acht gelassen werden. Mit anderen Worten werden die Begriffsabgrenzungen zumeist deutlich auf eine physische Dimension verengt und psychische resp. geistige Verständnisse werden hingegen eher ausgeklammert. Analog hierzu differenzieren Strauß und Strucholz schließlich noch drei verschiedene Bedeutungsdimensionen der Begrifflichkeit: „1. präsent sein: die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf den jetzigen Moment zu richten und mit dem zu sein, was gerade passiert, 2. Präsenz zeigen: die Fähigkeit, durch bewusst gewählte innere Haltungen und äußere Verhaltensweisen für andere sicht- und spürbar zu sein, 3. Präsenz haben: Zuschreibung für eine Wirkungsweise, die andere von einem Menschen haben. Die beiden oberen Fähigkeiten sind vorhanden und werden als stimmig wahrgenommen" (2018, S. 22). Diese Unterscheidung geht damit auch über eine gemeinhin verstandene eher räumlich-zeitliche Ein- und Abgrenzung von Präsenz hinaus und wird dahingehend eher als Fähigkeiten ausgedeutet. Auch wenn sich die vorgenommene Begriffsbestimmung sicherlich auch kri-

tisch hinterfragen ließe (bspw. hinsichtlich des zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses), deuten sich hier u. E. aber bereits weitere mögliche Schwierigkeiten in der Wahrnehmung an. So ist davon auszugehen, dass einem solchen Verständnis folgend Präsenz dann eben nicht per se durch die Anwesenheit und/oder Gegenwärtigkeit sichergestellt bzw. verstanden werden kann, sondern eben auch Fähigkeiten und Haltungen umfassen und insofern unterschiedlich wahrgenommen werden kann. An dieser Stelle soll ein Rückbezug auf Dilger und Sloane erfolgen, welche in Anlehnung an Czycholl entsprechend von einem zirkulären resp. rekursiven Verhältnis ausgehen, bei welchem dann eben sowohl Exteriorisierungs- als auch Interiorisierungsprozesse mit- und ineinander aufgehen (Dilger 2007, S. 39; Dilger & Sloane 2007, S. 78 f.). Bei der didaktischen Planung von „Präsenz- und Distanzunterricht" sind u. E. dann eben auch entsprechende dispositionale Faktoren miteinzubeziehen. Als Beispiel und mit Rückbezug zu den vorliegenden Studienergebnissen wäre dann entsprechend die Frage zu stellen, inwiefern die Akteure bspw. überhaupt in der Lage sind, in den jeweiligen asynchronen und synchronen Situationen präsent zu sein. Hier spielt dann bspw. auch die Gestaltung der Lernumgebung und -struktur eine große Rolle. Diese und ähnlich gelagerte Fragen sind dann aber u. E. nicht nur im Onlineformaten relevant, sondern stellen sich eben auch in bislang eher geläufigen Unterrichtssettings. Als Beispiel wurde mit Blick auf die Ergebnisse der Studie hier auf möglicherweise zugrunde liegende Ängste vor Kontrollverlust von beiden Seiten aufmerksam gemacht.

Das vorgestellte Beispiel deutet nur *ein* Beispiel an, warum es u. E. sinnvoll scheint, die Perspektiven der handelnden Akteure als Gestalter:innen entsprechender Transformationsprozesse wahr- und aufzunehmen bzw. grundlegend zu reflektieren und damit letztlich angemessen zu berücksichtigen. Der Ausblick in Tabelle 1 möchte dahingehend nochmals ausgewählte Gestaltungsfelder zusammenführen.

4 Ausblick: Erfahrungen und Gestaltungsbereiche digitaler Transformation

Die genannten beispielhaften Kontrastierungen sind sicherlich nicht vollumfassend, verweisen u. E. aber bereits darauf, dass sich auf Basis der Erfahrungen letztlich umfassende Gestaltungsfragen ergeben, die dann wiederum die Grundlage für aufbauende Entwicklungen sein könnten. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt hier – ausgehend von den bisherigen Ergebnisdarstellungen – einen ersten Hinweis auf mögliche gemeinsame Gestaltungsbereiche.

Tabelle 1: Übersicht möglicher gemeinsamer Gestaltungsbereiche (eigene Darstellung)

Ausblick: Gemeinsame Gestaltungsbereiche (mit spezifischen Handlungserfordernissen)		
Bereich	**Erfahrungen**	**Gestaltungsfragen**
Lernziele und -gegenstand	Hervorhebung fachlichen Lernens	Gefahr der Verkürzung beruflichen Lernens auf Wissensbestandteile
Lernaufgaben – Medien	Lernaufgaben zur Unterstützung des Einzellernens	Kooperative Lernaufgaben Fokus auf überfachliche Ziele
Interaktion – Kommunikation – Feedback	Einbringung in synchrone/ asynchrone Settings	Aufbau einer Vertrauens- und Gesprächskultur, Regeln und Interaktionsräume
Gestaltung des Lernraums	Privater Lernraum teils suboptimal	Einrichten von Distanzlernräumen, Beratung, Erkennen der Relevanz
Organisation der Lernprozesse	Auflösung der Struktur	Aufbau einer Monats-, Wochen- und Tagesstruktur
Lernmotivation, Selbstwirksamkeit	Bereitschaft, Interesse unterschiedlich, Ablenkung	Maßnahmen zur Führung der Schüler:innen, Anreize, Erfolge
Lernkompetenzen	Selbstregulationsfähigkeiten, Gestaltung des Lernprozesses	Förderung der Lernkompetenzen für Distanzlerneinheiten
Rolle von Schule	Schule als Ort der Begegnung und des Austauschs	Bestimmung des schulischen Lebensraums, z. B. Bedeutung von Beziehungen
Distanzlernen – Bedeutung	Ablösung in Corona-Situation, nur begrenzt Konzepte als Bestandteil des Unterrichts	Integration von selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsphasen/Nutzung von Möglichkeiten zur Individualisierung der Lern- und Arbeitsprozesse

Wir möchten zunächst noch einmal feststellen, dass der Lockdown für Lehrende und Lernende mit erheblichen Veränderungen und Beeinträchtigungen verbunden und es vor Ort mühsam war, Unterrichts- und Bildungsgangarbeit aufrechtzuerhalten, dabei den Zugang zu Schülerinnen und Schülern zu finden und von einem auf den anderen Tag nicht auf bewährte Handlungsmuster zugreifen zu können. Gerade hier wird dann auch sichtbar, dass die Akteure vor Ort als Gestalter:innen der Transformationsprozesse fungieren und dabei die Gefahr besteht, dass die Bildungsarbeit angesichts der Herausforderungen auf eine Vermittlungsidee reduziert wird. Gerade digitale Transformation stellt besondere Anforderungen an Selbststeuerung und Individualisierung und bietet genau hierzu auch interessante Potenziale. Dementsprechend gilt es, didaktische Konzepte zu erarbeiten, die dies berücksichtigen und so zur Gestaltung digitaler Transformation beitragen können. Die vorliegende Studie bietet Ansatzpunkte, um die Herausforderungen an Lehrende und Lernende aufzunehmen und gleichermaßen handelt es sich um erste Befunde, die zudem unter sehr besonderen Bedingungen erarbeitet wurden. Dennoch ist erkennbar, dass digitale Transformation Lehrende und Lernende auffordert, sich mit den eigenen Handlungspraktiken auseinanderzusetzen und Routinen bzw. Abläufe in Bezug auf die Herausforderungen digitaler Transformation zu prüfen sind.

Literatur

Beutner, M. (2019): Digitalisierung und Industrie 4.0 in der Berufsbildung. Überblick und Einblicke in das Projekt DigI-VET. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 34. Jg., Heft 67, 94–114.

Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Heidelberg: Springer.

Cole, T. (2017): *Digitale Transformation. Warum die deutsche Wirtschaft gerade die digitale Zukunft verschläft und was jetzt getan werden muss*! München: Vahlen.

Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion". Paderborn: Eusl.

Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2007): Die wirklich vollständige Handlung. Eine Betrachtung des Handlungsverständnisses in der beruflichen Bildung unter dem Fokus der Selbstregulation. In F.-W. Horst, J. Schmitter & J. Tölle (Hrsg.), *Lernarrangements wirksam gestalten. Aus dem Modellversuch MOSEL (2005–2007)*, 66–103. Paderborn: Eusl.

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 13–29. Reinbek: Rowohlt.

Gerholz, K.-H. & Dormann, M. (2017): Ausbildung 4.0: Didaktische Gestaltung der betrieblich-beruflichen Ausbildung in Zeiten der digitalen Transformation. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 32, 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/gerholz_dormann_bwpat32.pdf (Zugriff am 19.09.2021).

Gläser, J. & Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer.

Kerres, M. (2002): Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Online: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/kombi-hybridenLA_0.pdf (Zugriff am 05.11.2021).

KMK-Kultusministerkonferenz (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK.

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Springer.

Petersen, T. & Bluth, C. (2020): *Die Corona-Transformation. Wie die Pandemie die Globalisierung bremst und die Digitalisierung beschleunigt*. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MT_Brief_Megatrendreport_2020_DT.pdf (Zugriff am 20.09.2021).

Reinmann, G. (2020*): Präsenz – (K)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? Impact Free 31.* Hamburg. Universität Hamburg. Online: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/08/Impact_Free_31.pdf (Zugriff am 05.11.2021).

Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (2021): *Digitale Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research,* 1 (1). Online: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (Zugriff am 20.09.2021).

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Organisation der dualen Berufsausbildung zum/zur Verkäufer:in und Kaufmann:frau im Einzelhandel im Zeichen der COVID-19-Pandemie

Christian Sommer, Daniela Szczesny

Abstract

Der Ausbruch des Krankheitserregers SARS-CoV-2 und die dadurch ausgelöste COVID-19-Pandemie ist eines der bisher bedeutendsten Ereignisse des noch jungen 21. Jahrhunderts. Weltweit kam es neben dem menschlichen Leid zu massiven wirtschaftlichen wie gesellschaftlichen Einschränkungen. Neben Geschäften, Fabriken, Kulturstätten etc. wurden auch erstmals in der Geschichte der BRD die Schulen flächendeckend geschlossen. Geschlossene Arbeitsstätten und Berufsschulen einerseits sowie aufgrund ihrer Systemrelevanz noch geöffnete Betriebsstätten andererseits stellten die duale Berufsausbildung vor bisher unbekannte Herausforderungen: prototypisch einsehbar bei den dualen Ausbildungsberufen zum/zur Verkäufer:in bzw. Kaufmann:frau im Einzelhandel, die nur zum Teil von Schließungen direkt betroffen waren. Auch hier war das Hauptziel der Berufsbildungspolitik die Kompensation der wegfallenden persönlichen Kommunikation und Interaktion u. a. mithilfe digitaler Medien und Plattformen. Die Offenlegung einer beispielhaften Umsetzungsstrategie dieser berufspolitischen Zielsetzung zur Überwindung der aus der Pandemie entstandenen Herausforderungen für sowie ihre Auswirkungen auf den o. g. Bildungsgang ist das Hauptanliegen dieses Beitrags.

Schlagworte: COVID-19, Digitalisierung, Berufsausbildung, Einzelhandel

One of the most powerful events in the still young 21st century is certainly the outbreak of the coronavirus and the following COVID-19 pandemic. Massive economic as well as social distress caused worldwide devastation. In Germany, not only stores, factories, cultural facilities were closed, but also – for the first time in history – schools were closed nationwide. Closed working sites and vocational schools, as well as working sites, which remained open due to their systemic relevance, led to so far unknown challenges in Germany's vocational education system. A very good example are the dual apprenticeships, such as trained retail salesman, which were only partially affected by closures. The main goal of education policy was to compensate personal communication and interaction via digital media. This article's main aim is to reveal

the strategies vocational schools have developed to overcome the challenges they had to face because of the pandemic.

Keywords: COVID-19, digitalization, vocational education and training, retail

1 Einleitung

Die bereits vor der Pandemie regional wie schulabhängig heterogen fortgeschrittene Digitalisierung der berufsschulischen Bildung erfuhr durch COVID-19 notgedrungen kurzfristig einen starken Anschub (vgl. auch Caruso, Bruns & Harteis in diesem Band). Bildungseinrichtungen mussten sich in dieser Situation neuorientieren und -strukturieren, sich an diese gewöhnen und anpassen. Die Begriffe des *Social Distancing, Distanzunterrichts* und *Homeschooling* gewannen einerseits immer mehr an Bedeutung, andererseits mussten Lehrende und Lernende immer wieder zwischen Präsenz- und Distanzunterricht wechseln. Wie viel Unterricht die Auszubildenden im Distanzunterricht tatsächlich erhalten haben, ist unklar. Studien mit Blick auf das gesamte deutsche Schulsystem konnten bisher im Schnitt eine effektive Lernzeit von ca. 4 Std. pro Schultag ermitteln, was 3 Std. weniger sind als an einem normalen Schultag vor Corona (Vößmann et al. 2021, S. 36; Anger et al. 2020, S. 10).

Grund dafür sind die unterschiedlich festgelegten Zeiten der vollständigen oder teilweisen Schulschließungen. Hinzu kommt die partielle Aussetzung von Erhebungen des Unterrichtsausfalls an den Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2020) und den durch die Schulen eigenständig organisierten Wechselunterricht bei bestimmten Inzidenzwerten (vgl. MSB NRW 2021). Eine zuverlässige Aussage kann lediglich über die erste Corona-Welle getroffen werden. Aufgrund der massiven Kontaktbeschränkungen wurde der erste Lockdown vom 22. März 2020 bis zum 04. Mai 2020 verhängt. Danach erfolgten die ersten Lockerungen (WirtschaftsWoche 2021). Die Lockerungsmaßnahmen spiegelten sich in der Schule wider, sodass mit ihnen zunächst die Abschlussklassen eingeschränkt beschult wurden (Biebler & Schreiber 2020, S. 20). Diese eingeschränkte Beschulung sorgte bei den Betrieben für Verunsicherungen, sodass teilweise unklar war, in welcher Art der Berufsschulunterricht stattfand (ebd.).

Dieser permanente Wechsel zwischen Präsenz- und Distanzunterricht und die damit einhergehenden Planungsunsicherheiten stellten hohe Anforderungen an alle Akteure des Bildungsgangs der dualen Berufsausbildung zum/zur Verkäufer:in und Kaufmann:frau im Einzelhandel. Ein möglicher Umgang mit diesen Anforderungen und dessen Auswirkungen auf die Akteure soll im vorliegenden Beitrag beispielhaft anhand der folgenden Forschungsfrage skizziert werden:

Wie hat sich die Organisation der dualen Berufsausbildung zum/zur Verkäufer:in und Kaufmann:frau im Einzelhandel im Zeichen der COVID-19-Pandemie verändert? Welche Herausforderungen und Auswirkungen waren mit den Veränderungen für die beteiligten Akteure verbunden?

Hierfür wurden die Bildungsgangleitung, eine Lehrkraft und insgesamt 40 Schülerinnen und Schüler (SuS) des entsprechenden Bildungsgangs eines Berufskollegs sowie ein Ausbilder eines in Filialen organisierten Lebensmitteleinzelhändlers mit über 7.500 qm großer Verkaufsfläche in einer Stadt der Größenordnung 50.000 bis 100.000 Einwohner in NRW befragt. Mehr Details zur Methodik dieses Beitrags finden sich im dritten Kapitel, dem eine Vorstellung ausgewählter theoretischer Grundlagen der Bildungsgangorganisation und Digitalisierung vorausgeht. An die Methodik anschließend werden die Befragungsergebnisse gegliedert nach Umstrukturierungsmaßnahmen, Herausforderungen und Auswirkungen der Pandemie auf den Bildungsgang dargestellt. Das abschließende Fazit dient der umfassenden Beantwortung der Forschungsfrage aufgrund der erhobenen Forschungsergebnisse.

2 Theoretischer Hintergrund

Der theoretische Hintergrund skizziert im Rahmen des vorliegenden Beitrags eine genaue Betrachtung der Bildungsgangorganisation in den untersuchten dualen Ausbildungsberufen im Einzelhandel. Hiermit verbunden war durch die COVID-19-Pandemie eine schnelle Umstrukturierung hin zu digitalen Medien notwendig, weshalb ein theoretischer Blick auf die Digitalisierung ebenso unerlässlich ist.

2.1 Bildungsgangorganisation

Die Organisation der berufsschulischen Bildungsgänge ist ein bürokratisches System (vgl. Pahl 2014a, S. 143). Genauer gesagt, muss sich die Berufsschule auf der einen Seite an der Gesamtorganisation eines Systems orientieren, das „durch die Tätigkeiten, Verfahren, Gesetze und Verordnungen gekennzeichnet" (Pahl 2014b, S. 111) ist. Auf der anderen Seite sind Berufsschulen in vielen Organisationsfragen und -entscheidungen sich selbst überlassen (vgl. ebd.). „Ganz allgemein können schulische Einrichtungen dabei als eine besondere Systemform innerhalb größerer Systeme aufgefasst werden. [...]. Sie sind als institutionelle Organisationen zugleich Subsysteme des gesamten Bildungssystems." (Pahl 2014a, S. 142).

Häufig fällt es den betroffenen Akteuren nicht leicht, mit dem Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstorganisation umzugehen und dieses auszubalancieren. Werden diese organisatorischen Aspekte berücksichtigt und geordnet, lassen sich sowohl die berufsbildenden Schulen als auch die allgemeinbildenden Schulen im Behördenapparat als letztes Glied einer Organisationshierarchie positionieren (vgl. ebd., S. 146 f.). Die übergeordneten Verwaltungsinstanzen setzen sich aus der Aufsichtsbehörde (Kultusministerium, Schulbehörde, Schulamt), den Schulträgern (Bundesland, Kommunen, Kreise) und den Mitwirkungsorganen (bspw. Kreisschülerrat, Kreiselternvertretung, Landesberufsschulausschuss) zusammen (vgl. ebd., S. 188). Innerhalb der berufsbildenden Schulen wird die Organisation durch die Mitbestimmung der Schul-, Lehrer- und Fachkonferenzen sowie der Schulleitung unter Mitwirkung von Schüler- sowie Elternvertretungen geregelt (vgl. ebd., S. 205). Aus dem Zusam-

menspiel der übergeordneten Instanzen sowie den berufsbildenden Schulen selbst werden schließlich Gesetzesgrundlagen, Ausbildungsverordnungen und Bildungspläne entwickelt, die sich auf die konkrete Bildungsgangorganisation in den jeweiligen Schulen auswirken. So spiegelte sich die Bildungsgangorganisation auch in Zeiten der Corona-Pandemie wider. Konkrete Vorgaben und gesetzliche Rahmenbedingungen wurden seitens der übergeordneten Verwaltungsinstanzen formuliert und weitergegeben. Die Umsetzung und genauere Ausdifferenzierung innerhalb dieser Vorgaben wurden von den Schulen realisiert.

So gab es 2020 in Nordrhein-Westfalen (NRW) insgesamt 10.812 Auszubildende zum/zur Kaufmann:frau im Einzelhandel und 8.862 Auszubildende zum/zur Verkäufer:in, die nach diesen Vorgaben beschult wurden (BIBB 2021a & 2021b). 2021 wurden in einer Erhebung zum Stichtag 30.09. in NRW 4.083 Ausbildungsverträge zum/zur Kaufmann:frau im Einzelhandel und 4.773 zum/zur Verkäufer:in neu abgeschlossen (BIBB 2021c). Im Vergleich zum Gesamtjahr 2020, mit 5.385 Neuabschlüssen, ist somit ein Rückgang bei den Ausbildungsberufen zum/zur Kaufmann:frau im Einzelhandel festzustellen. Mit 4.962 Neuabschlüssen zum/zur Verkäufer:in ist andererseits eine Erhöhung wahrzunehmen (BIBB 2021a & 2021b). Die Lösungsquote sank 2020 im Vergleich zum Vorjahr bei dem/der Kaufmann:frau im Einzelhandel von 24,4 auf 23,9 Prozent und bei dem/der Verkäufer:in von 35,5 auf 34 Prozent (BIBB 2021a & 2021b).

2.2 Digitalisierung

Aufbauend auf den gesammelten Erfahrungen beim Wechsel in den Distanzunterricht, während der COVID-19-Pandemie wird die Digitalisierung des Lehrens und Lernens weiter ausgebaut (vgl. Fickermann & Edelstein 2021, S. 8). Beobachten lässt sich ein beschleunigter Trend zur Digitalisierung, bei dem Maßnahmen zur Förderung der Digitalisierung fortlaufend erweitert werden (vgl. MSB NRW 2021).

Auch oder gerade während der Pandemie ist Digitalisierung zu einem zentralen Thema geworden. Digitale Medien, die bereits einen immer wichtigeren Stellenwert in der Bildung eingenommen haben, rücken nun als zentrale Medien zur Vermittlung von Lerninhalten in den Vordergrund. Lehrende, Lernende und ihre Eltern mussten sich in der Situation der Pandemie und des Distanzunterrichts neu orientieren und strukturieren, sich an diese Medien gewöhnen und anpassen. Noch 1996 formulierte Keegan fünf Eigenschaften, die den Distanzunterricht kennzeichnen:

> „(1) Die mehr oder minder dauernde Trennung von Lehrenden und Lernenden. (2) Die Existenz einer Institution, die für die Planung und Organisation und die Unterstützung der Lernenden sorgt. (3) Der Einsatz technischer Medien. (4) Die Verfügbarkeit einer Zwei-Wege-Kommunikation. (5) Die mehr oder minder fehlende Gruppe von Lernenden“ (Klauer & Leutner 2007, S. 235).

Wird nun etwa 25 Jahre später auf diese Eigenschaften geschaut, sind deren oben genannte Merkmale größtenteils immer noch gültig. Allerdings gab es trotz der übereinstimmenden Eigenschaften weitreichende Fortschritte in den letzten Jahrzehnten.

Während Fernunterricht früher noch durch Schulfunksendungen im Radio und Schulfernsehen erfolgte, änderte sich dies mit der Einführung des Computers und des Internets erheblich (Heisler & Meier 2020, S. 15). Interaktionen erfolgten nun durch Hilfsmittel, wie E-Mail oder in Chatrooms. Zu Beginn waren diese Kontakte nur schriftlich durch Texteingabe möglich. Der Kontakt fand zum Teil nicht in Echtzeit statt (vgl. Klauer & Leutner 2007, S. 235).

Allerdings ist auch dieser Fortschritt im Laufe der Zeit veraltet, da der Kontakt mittlerweile problemlos in Echtzeit stattfinden kann. Ermöglicht wird dies durch das, was Digitalisierung im eigentlichen Sinne beschreibt: „die digitale Umwandlung, Komprimierung und Speicherung aller Informationen in ‚bits'" (Heisler & Meier 2020, S. 10) oder auch digitale Codes (ebd., S. 11). Dafür sind Programme wie *Skype, Zoom, Teams* und viele weitere Plattformen entwickelt worden. Der Kontakt erfolgt über einen Videochat, in dem sich alle Teilnehmer:innen sehen können. Zudem bieten diese Plattformen auch weitere Möglichkeiten an. So kann die Kommunikation bspw. parallel über Chats verlaufen oder ein gleichzeitiges Arbeiten an Dateien umgesetzt werden. Die Chatteilnehmer:innen können von einem/einer Moderator:in in Gruppen eingeteilt werden, in denen sie weitere Aufgaben bearbeiten. Für die Ausführung dieser Programme werden Medien benötigt. Unter dem übergeordneten Begriff des *Mediums* wird all das verstanden, was als Träger von Informationen gilt. Das Lernen mit informations- und kommunikationstechnischen Medien (*Information & Communication Technology,* kurz: ICT) meinte vor allem Medien wie das Internet, Computer, Tablet-PC, Smartphones, etc. Nicht selten wird auch der Begriff der *neuen Medien* verwendet, allerdings können *neue* Medien schnell veralten, weshalb dieser Ausdruck eher vermieden wird (Leutner, Opfermann & Schmeck 2014, S. 299).

Für die Zeit, in denen die pandemiebedingten Schulschließungen zustande kamen, waren Programme und Medien wie diese eine enorme Hilfestellung, um den Unterricht weiterhin stattfinden lassen zu können. Wie sich in dem vorliegenden Beitrag herausstellen wird, ist die digitale Beschulung zwar eine gute Substitution, die allerdings längst nicht mit dem Präsenzunterricht vergleichbar ist. Einerseits, weil die dort vorhandene Routine beim Umgang mit Programmen und Medien fehlt, und andererseits, weil der Mensch bedacht ist, auch digitale Kommunikation so real wie möglich gestalten zu wollen. Das Bedürfnis jemanden zu hören, mit jemandem zu sprechen und ihn zu sehen, verdeutlicht, wie sehr der Mensch als soziales Wesen eine Gemeinschaft braucht. „Dieses natürliche Zusammenleben wird neu organisiert durch die digitalen Medien. *Es findet eine „Digitalisierung des Natürlichen" statt"*. (Hensinger 2014, S. 168). Trotz der immer weiter fortschreitenden Digitalisierung möchte der Mensch nicht auf seine realen Interaktionsmöglichkeiten verzichten. Es kann die Frage gestellt werden, ob die neuen Möglichkeiten der Interaktion über digitale Medien ausreichen und mit der analogen vergleichbar sind.

Abgesehen von den Schulen konnte ebenso innerhalb des Einzelhandels ein Wandel zur Digitalisierung, genauer eine „[s]tarke Zuwendung zum Online-Handel" (Handelsverband Deutschland, S. 6) beobachtet werden. Mit einer Erhöhung der Umsatzentwicklung im Online-Einzelhandel von 19,6 Prozent zum Vorjahr wird dies

deutlich. Im Gegensatz dazu gab es im stationären Handel einen Verlust von etwa 1,1 Prozent, wobei die Bekleidungsbranche mit etwa 13,2 Prozent besonders stark betroffen war (vgl. ebd., S. 50).

3 Methodik

Aufgrund seiner besonderen Eignung „zur kommunikativen Stabilisierung von Forschungsgegenständen und lösungsorientierten Bearbeitung von Forschungsfragen" (Hug & Poscheschnik 2020, S. 34) liegt dem vorliegenden Beitrag ein empirischer Forschungszugang zugrunde. Ablaufmethodisch wird dies nach Hug und Poscheschnik in einem Dreischritt aus Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung vollzogen (ebd., S. 101). Dies wurde seitens der Verfassenden im Kontext dieses Beitrags als ökonomischer eingeschätzt als das fünfphasige Ablaufmodell bspw. nach Aeppli et al. (2016, S. 50 f.). Konkret wurde sich für die Erhebungsmethode der Befragung in Form von drei Experteninterviews und einem Online-Fragebogen an SuS (40 Rückläufer, davon 24 vollständig und 16 teilweise ausgefüllt), der Aufbereitungsmethoden der Transkription und Strukturierung sowie der Auswertungsmethoden der Qualitativen Inhaltsanalyse und Häufigkeitsanalyse entschieden (vgl. Hug & Poscheschnik 2020, S. 102). Dabei bilden die Experteninterviews das Fundament der im nachfolgenden Kapitel vorgestellten Forschungsergebnisse, welche ergänzt durch die wichtigsten Erkenntnisse aus den ausgefüllten Fragebogen der SuS als tragende Säulen das empirische Grundgerüst dieses Beitrags formen. Somit kann mit Aeppli et al. (2016, S. 116) hier von einem Mixed Methods-Ansatz gesprochen werden. Da die gesamte Stichprobe, bestehend aus einer Bildungsgangleitung, einer Beratungslehrkraft, einem betrieblichen Ausbilder und 40 SuS, aus dem untersuchten Bildungsgang und lediglich einer Schule bzw. einem mit der Schule zusammenarbeitenden Betrieb gezogen wurde, kann mit einigen Abstrichen von einer repräsentativen Klumpenstichprobe gesprochen werden (vgl. ebd., S. 144 f.). Aufgrund dessen, dass die Interviewten Personen sind, „die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren" (Bogner, Littig & Menz 2014, S. 13), können sie als Expertinnen und Experten und die Interviews entsprechend als Experteninterviews eingeschätzt werden (vgl. ebd., S. 14–17). Im Hinblick auf die Forschungsfrage dieses Beitrags ist primär das Prozesswissen der Expertinnen und Experten (vgl. ebd., S. 18), welches u. a. Handlungsabläufe und organisationale Konstellationen umfasst, von Interesse, sodass ein systematisierendes Experteninterview mit relativ ausdifferenziertem Leitfaden gewählt wurde (vgl. ebd., S. 24). Zur Auswertung bietet sich hierbei die qualitative Inhaltsanalyse an (vgl. ebd., S. 24 f.). Die Texte werden systematisch analysiert, indem schrittweise und theoriegeleitet ein Kategoriensystem am Material entwickelt wird (vgl. Mayring 2016, S. 114). Im Sinne „einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrun-

gen durch Vorannahmen” (Mayring 2015, S. 85) der Forschenden wurde sich speziell für eine induktive Kategorienbildung entschieden. Nach der Kategoriendefinition sowie Festlegung des Abstraktionsniveaus und der Analyseeinheiten wurden insgesamt 112 Kategorien erstellt, die schließlich in 13 Hauptkategorien eingruppiert wurden (vgl. ebd., S. 85 ff.). Die derart systematisierten Aussagen der Expertinnen und Experten wurden im letzten Schritt mit denen der SuS abgeglichen. Hierzu wurde der via LimeSurvey und auf Grundlage der Empfehlungen von Porst (2014) erstellte Fragebogen vom Programm automatisch aufbereitet und mittels deskriptiver Statistik ausgewertet (vgl. Hug & Poscheschnik 2020, S. 208 ff.).

4 Ergebnisse

Basierend auf dem oben erläuterten methodischen Vorgehen werden die Ergebnisse der Interviews und Fragebogen in drei Kategorien eingeteilt: *Umstrukturierungsmaßnahmen*, welche die formalen Veränderungen im Bildungsgang fokussieren, *Herausforderungen*, die sich auf informeller Ebene herausgestellt haben, und schließlich *Auswirkungen* auf die Akteure und den Schulalltag während der Pandemie.

4.1 Umstrukturierungsmaßnahmen

Mit den unerwarteten Kontaktbeschränkungen im März 2020 mussten alle Schulen und viele Betriebe im Einzelhandel für einen zunächst unbestimmten Zeitraum geschlossen bleiben. Insbesondere bei den Schulschließungen musste seitens der Landesregierung und des Ministeriums innerhalb kürzester Zeit reagiert werden, um die Beschulung der Lernenden weiterhin zu garantieren. Umgesetzt wurde dies mit der Einführung des Homeschoolings. Für die meisten Lehrenden und Lernenden war dies eine völlig neue Erfahrung, die teilweise in produktiver Zusammenarbeit gelöst wurde. So z. B. dadurch, dass bei der noch unbekannten Lernplattform MS Teams eine Einarbeitung von Lehrkräften einerseits von SuS stattfand (I2/274–281) und andererseits durch private Kontakte wie Verwandte geleistet wurde (I1/424–430). Zudem unterstützten sich die neun bis zehn Lehrkräfte des Bildungsgangs (I2/840) in einer vertrauensvollen Atmosphäre (I1/398–405) oft gegenseitig (I1/430–438). Hierbei spielte auch die Bildungsgangleitung eine Vorreiterrolle, indem sie zuerst die neue Plattform eingeführt und den Kollegen und Kolleginnen vorgestellt hat (I1/420–424). Bevor sich MS Teams von höherer Ebene ausgehend (I2/698–701) über die Bildungsgangleitung bis zu den Lehrkräften durchsetzte (l2/649–653), waren die technischen Lösungen heterogen. Einige Lehrkräfte waren immer noch bei der Anfangslösung der Versendung von E-Mails an SuS (l1/442–445), andere bei dem Zwischenschritt der Nutzung der Lernplattform Moodle und einige wiederum bei der finalen Lösung MS Teams (I1/420–424).

Umstrukturierung bedeutete hier nicht nur den Wechsel vom Präsenz- in den Distanzunterricht, sondern auch eine Reduzierung des Stundenplans auf die Kernfächer (I1/605–609). Als nach zwei Wochen jedoch deutlich wurde, dass der Lockdown

länger andauern würde, wurden auch die restlichen Fächer, wie bspw. Deutsch, Sport, Religion und EDV wieder in den Stundenplan aufgenommen (I1/630; I2/711–720). Eine weitere Erleichterung bestand darin, dass Klassenarbeiten ausgesetzt wurden, sodass der Fokus auf den prüfungsrelevanten Fächern lag, wie bspw. Wirtschafts- und Sozialprozesse, warenbezogene Prozesse, kaufmännische Steuerung und in der Oberstufe Kundenkommunikation im Service (I1/646–648; I2/340–354). Dies änderte sich im zweiten Lockdown, sodass auch in den nicht prüfungsrelevanten Fächern wieder Klassenarbeiten geschrieben wurden.

Während der anfänglichen Lockerungen nach dem ersten Lockdown und der zu Beginn beschränkten Beschulung mussten Hygienekonzepte in den Schulen entwickelt, umgesetzt und eingehalten werden. Um eine sichere Beschulung zu garantieren, wurden die Klassen geteilt, wobei der Bildungsgangleitung keine Vorgaben gemacht wurden, wie viele SuS in einer Klasse unterrichtet werden dürfen, sodass sie allein anhand der vorgegebenen Abstände und räumlichen Gegebenheiten eine Maximalbelegung errechnet hat (I1/86–90). Was allerdings vorgegeben wurde, war die einfache Teilung jeder Klasse, wobei es keine Rolle spielte, ob die Klasse aus 25 bzw. 10 SuS bestand, weshalb nach der Teilung einerseits zwei Klassen à 13 bzw. 12 SuS und andererseits zwei Klassen à 5 SuS einzeln beschult wurden (I2/924–928). Dies führte bei den zwei Covid-Testungen pro Woche, bei denen die Masken kurz abgenommen werden mussten, dazu, dass die Lehrkräfte bei den 12 bzw. 13 SuS großen Teilklassen mehr Stress und Unsicherheit bei der Wahrung des 1,5 m großen Abstandes zwischen den SuS empfanden und hier mehr Unterrichtszeit durch die Testungen verloren ging (I2/883–935). Der Zeitverlust wurde didaktisch durch Komprimierung der Lerninhalte, Verzicht auf zeitintensive Lernformen wie Gruppenarbeit, Intensivierung des Frontalunterrichts, Reduzierung der Übungsphasen und in Einzelfällen durch Verschiebung kleiner Lernblöcke in die nächste Stufe zu kompensieren versucht (I2/942–985). Für die genauere Dokumentation und Nachverfolgung möglicher Kontaktpersonen wurden zusätzlich Sitzpläne erstellt, die laufend zu aktualisieren waren (I1/691; I2/989–330). Im Schulgebäude sowie in den Klassenzimmern galt die Maskenpflicht (I1/663). Es gab Situationen, wie z. B. die Anwesenheit hörbehinderter SuS, in denen die Lehrkräfte die Masken unter Wahrung des vorgeschriebenen Mindestabstandes abnahmen, was teilweise zu Konflikten mit denjenigen SuS führte, die sich auch vor der Pandemie schon über Verbote, wie das der Handynutzung zu privaten Zwecken im Unterricht, hinweggesetzt haben, die selbst nur ungern Maske trugen und die diese Gelegenheit nutzten eine Ungleichbehandlung zu beklagen (I1/670–686). Diese SuS wurden bei mangelndem Einlenken bezüglich der Einhaltung der Maskenpflicht, genau wie zuvor beim Nichtbefolgen der Regeln zur Handynutzung, in ihre Ausbildungsbetriebe geschickt (I1/670–678). Weitere Maßnahmen wurden durch das Aufstellen von Desinfektionsspendern und die Aufforderung zu regelmäßigem Händewaschen realisiert (I2/885–890). In dem von uns befragten Ausbildungsbetrieb wurden Hygienekonzepte und Maßnahmen noch vor einer offiziellen Verordnung eingeführt (I3/240–242). Für die Mitarbeiter:innen wurden Masken und Desinfektionsmittel bestellt und zur Verfügung gestellt (I3/242–249). Trenn-

wände aus Plexiglas kamen mit der Zeit schließlich ebenso hinzu (I3/252–253). In der Befragung gaben die SuS an, dass sowohl in der Schule als auch im Betrieb die Hygienevorschriften klar waren. Kontrolliert wurden diese in den Betrieben jedoch strenger als in der Schule.

4.2 Herausforderungen

Eine der von den Lehrkräften am häufigsten genannten Herausforderungen war die Aufrechterhaltung des Kontakts zu den SuS, aber auch zu den Betrieben. Die fehlende Möglichkeit eines persönlichen Gesprächs und die begrenzten Zeiten des Online-Unterrichts schränkten die Kommunikation massiv ein:

> „Herausforderung war sicherlich, [...] dass man diesen persönlichen Kontakt nicht mehr hat. Ich sehe nicht, wie sind die gelaunt. Ich sehe nicht, geht es denen schlecht. [...] Wenn ich aber im Unterricht bin und sehe ja auch mal, der kommt zu spät, ist total schlecht gelaunt, hat die Kappe schief im Gesicht und versteckt sich. Diese ganzen Anzeichen habe ich nicht und das fehlt natürlich auch. Diese persönliche Ebene fehlt komplett. Das ist sicherlich auch eine Herausforderung gewesen" (I2/145–154).

Im Zusammenspiel mit einer anfangs schweren Erreichbarkeit aufgrund fehlender Kommunikationsprogramme kam es zu einem „Abtauchen" schwacher SuS (I1/111–115; l2/493–496). In Fällen wie diesen haben die Lehrkräfte versucht, den Kontakt durch E-Mail, Moodle oder per Anruf zuhause bzw. bei den Betrieben wieder herzustellen (I2/501–507). Wenn auch selten, meldeten sich doch einige SuS von selbst und berichteten über ihre Probleme bezüglich geringer Motivation und Selbstorganisation (I2/514–517). Trotz der Versuche, die Lernenden wieder zurückzuholen, gab es SuS, die „endgültig abtauchten" (I2/382–385).

Um das kommunikative Defizit zu kompensieren, gaben die Lehrkräfte ihre privaten Telefonnummern an die SuS weiter (I2/556–557). Diese Möglichkeit der Kontaktaufnahme wurde seitens der Lernenden oft und gerne angenommen, auch außerhalb der Unterrichtszeiten (I1/117–119; I2/542–544), was ein größeres Vertrauensverhältnis zwischen SuS und Lehrenden schuf (I2/545–547). Auch wenn dies aus rechtlichen Gründen nicht erlaubt war, vereinfachte diese Vorgehensweise die Kommunikation erheblich (I2/503–504). Dies bedeutete jedoch einen Mehraufwand für die Lehrkräfte, der zum Teil wiederum zu einer Abgrenzung führen musste, indem die Erreichbarkeit für SuS durch klare Kontaktzeiten beschränkt wurde (I1/120–122; I1/181–184).

Nicht nur die Kontaktaufnahme zu den SuS, sondern auch zu den Betrieben war aus Sicht der Lehrkräfte während des Lockdowns problematisch. Diese gaben an, auf viele Hürden gestoßen zu sein, wie bspw. fehlende oder fehlerhafte Kontaktdaten im Schulverwaltungsprogramm (I1/761–765). So gab es bspw. Telefonnummern, die aufgrund der Filialisierung mancher Unternehmen zu einer Hotline führten (I1/745–748). Die Schwäche des Verwaltungsprogramms der Schule sei schon länger bekannt, durch die Pandemie diese Schwäche jedoch sichtbarer und verstärkt worden (I1/759–761). Die Erfahrung zeigte dementsprechend, dass eine langjährige selbst-

ständige Sammlung von Ansprechpartnerinnen und -partnern und ihren Telefonnummern effektiv war (ebd.). Weniger problematisch war hingegen die Kommunikation zwischen den Lehrenden, auch wenn diese pandemiebedingt reduziert war (I1/321–322). Dennoch gab es einen regelmäßigen Austausch innerhalb des Bildungsgangs (I2/805–827). Der Kontakt erfolgte telefonisch oder via Teams-Sitzungen (I1/390–391), in denen Absprachen getroffen sowie organisationsbezogene Fragen gestellt und beantwortet werden konnten (I2/819–827).

Der Kontakt zwischen den Betrieben und den SuS wurde kaum als eine Herausforderung gesehen:

> „... entweder digital, auch übers Smartphone oder aber dann ganz klassisch telefonisch. [...] öffentliche Medien. Ich sage mal, informelle Gruppen so wie WhatsApp beispielsweise. Also wir hatten jetzt hier, bei uns intern, keine Plattform zum Austausch." (I3/513–520)

Natürlich gab es auch hier, wie eingangs erwähnt, enorme Unterschiede in der Kontaktzeit zwischen den Branchen im Einzelhandel. Dennoch spiegelt sich in den Ergebnissen der Schülerbefragung die Aussage wider, dass der Kontakt zwischen den Betrieben und den SuS gut organisiert war. So gaben von den insgesamt 24 SuS bei der Frage, ob der Kontakt zu den Lehrenden gut organisiert war, n = 6 *„trifft voll zu"*, n = 14 *„trifft zu"* und n = 4 *„trifft eher nicht zu"* an. Dieselbe Frage bezogen auf die Betriebe beantworteten diese SuS mit n = 13 *„trifft voll zu"*, mit n = 7 *„trifft zu"* und mit n = 4 *„trifft weniger zu"* (vgl. Abb. 1).

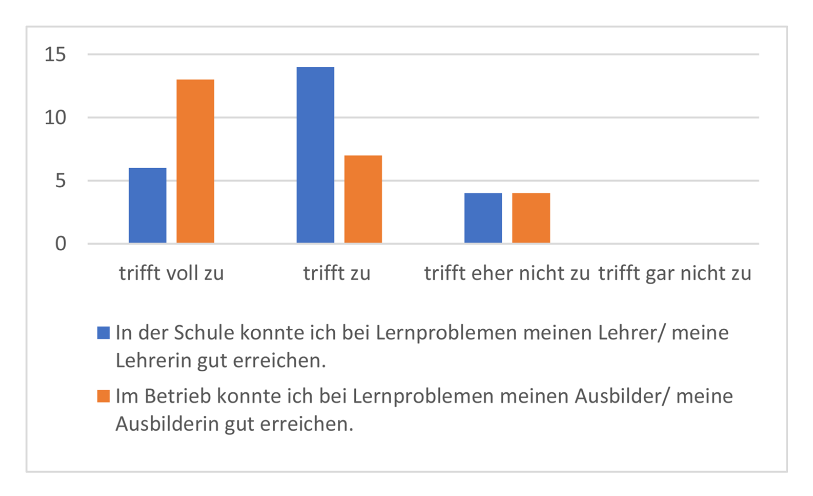


Abbildung 1: Erreichbarkeit bei Lernproblemen (eigene Befragung, N = 24)

Ähnliche Ergebnisse kamen auch bei der Erreichbarkeit, bei Lernproblemen oder der Betreuung auf (vgl. Abb. 2 und Abb. 3).

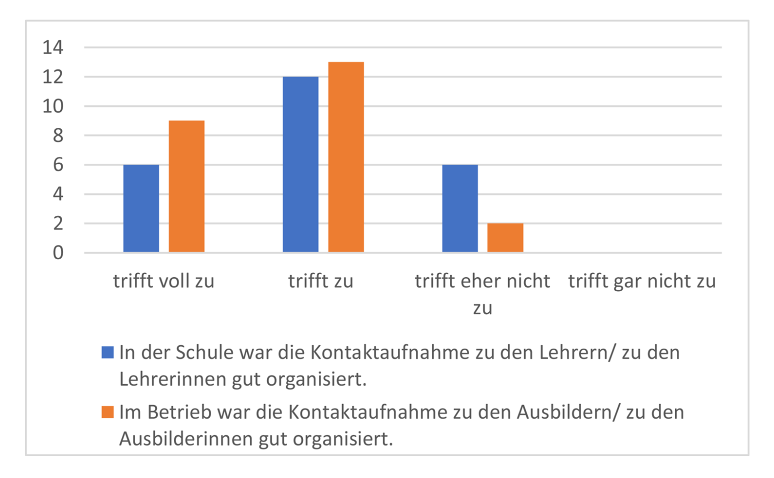


Abbildung 2: Organisation der Kontaktaufnahme (eigene Befragung, N = 24)

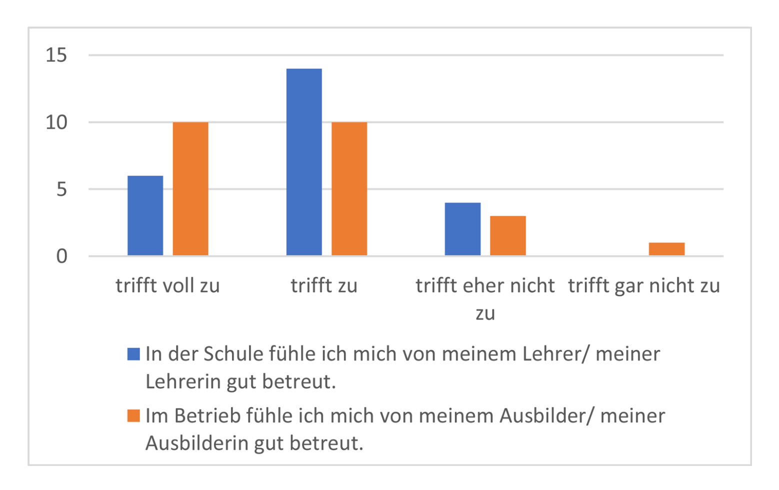


Abbildung 3: Betreuung der SuS (eigene Befragung, N = 24)

Eine weitere Herausforderung war die technische Ausstattung der Lehrenden und der SuS. Die plötzliche Umstellung legte Defizite in der vorhandenen Ausstattung offen. Die vorhandene Grundausstattung erwies sich in der täglichen Praxis als unbefriedigend (I2/172–174). Aus diesem Grund mussten Tablets, Laptops, Headsets oder Kameras von Lehrkräften und SuS privat gekauft werden (I1/472–478). Im Lockdown war neben der technischen Ausstattung der Lehrkräfte auch die der SuS essenziell. Für das Drucken von Unterrichtsmaterialien stand in manchen Fällen bspw. der Betrieb zur Verfügung:

> „Auch die Arbeitsorganisation, wir müssen ja die Dateien alle vorher hochladen, weil viele Schüler keinen Drucker mehr haben. Da fahren die in die Betriebe und drucken sich die Dokumente aus. Das müssen wir alles einkalkulieren, das merken die erst mit der Zeit, wo es dann hakt. Also ohne Vorbereitung geht da nicht." (I1/490–494).

Betriebe, die über genügend Räumlichkeiten und eine gute digitale Ausstattung verfügten, boten den Auszubildenden an, in ihren Schulungsräumen zu lernen und dabei ihren Internetzugang zu nutzen (I3/309–314). Gerade für SuS, die diese betriebliche Unterstützung nicht hatten, mussten sich die Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung Fragen zu den Rahmenbedingungen und Settings stellen, unter denen sie lernen: „Haben sie einen Raum? Sitzen sie in der Küche mit fünf anderen Geschwistern? Haben sie die Ausstattung?" (I2/132–134).

Zum Wechsel auf die unterschiedlichen Plattformen (s. o.) und dem Zurechtkommen mit der technischen Ausstattung kam die Einarbeitung in die jeweiligen Programme hinzu. Dies stellte die Lehrenden nicht selten vor eine weitere Herausforderung. Viele Lehrkräfte haben sich in diese Programme via Selbststudium eingearbeitet (I2/663–665), andere hatten Unterstützung. Besonders vermisst wurde in diesem Zusammenhang eine Ansprechperson, die bei Fragen den Lehrenden zur Verfügung stand und weiterhelfen konnte:

> „Diese Kommunikationsstruktur war defizitär. An wen wende ich mich? Wer kann mir Auskunft geben? Wie funktioniert das? Wie geht das an die Schüler zurück? Denn wenn sie nicht auf *Moodle* zugreifen können, kann ich die auch in *Moodle* nicht erreichen. So banal. Aber das reißt natürlich große Lücken auf. Das war ein Problem" (I2/199–203).

Die Kombination bereits genannter Herausforderungen führt zu einer weiteren Herausforderung bei der Unterrichtsplanung und -durchführung: Als sich schließlich der Unterricht über MS Teams etablierte und der Umgang damit klar wurde, gaben die Lehrkräfte den SuS Zeit und Freiräume, um sich miteinander unterhalten zu können. Entweder geschah dies in festgelegten Pausen (I1/385–389) oder während einer Erarbeitungsphase:

> „Ich mach das dann auch schon mal so, dass ich denen eine Aufgabe gebe, dann sage ich: 'Ich gehe jetzt raus und ihr könnt das jetzt 10 Minuten machen und bleib drin in Teams, dann könnt ihr untereinander noch sprechen", weil Schüler sich ja auch, wie gesagt, helfen und andere Erklärungsansätze haben" (I1/129–132).

Der Versuch, den Unterricht so real wie möglich gestalten zu wollen, wird hier deutlich. Doch trotzdem ist die Kontaktreduktion im Abtauchen von SuS und ihrer gesunkenen Motivation deutlich sichtbar: „Die Jüngeren, die haben auch eine deutliche Reduzierung ihrer Kontakte. Und da sind auch einige, die sind isoliert und die sind auch nicht gut drauf." (I1/132–136).

Aus Sicht des interviewten Ausbilders liefen die schulbezogenen Prozesse suboptimal (I3/68–76). Während des ersten Lockdowns wurden den SuS Aufgaben per Mail zugeschickt. Bei Fragen oder Betreuungsbedarf konnten sich die Auszubildenden an die Lehrkräfte wenden (I3/79–80). Diese im Vergleich zum Präsenzunterricht reduzierte Betreuung führte zu einer Überforderung der Auszubildenden, sodass der Ausbilder unterstützend eingreifen musste:

> „Das wir hier, bzw. ich als Ausbilder selber noch mit eingreifen mussten, haben denen dann quasi noch einen Teil, obwohl das gar nicht unsere Aufgabe ist, einen Teil des Berufsschulstoffs hier selber noch beigebracht, bzw. wir haben Lerngruppen gebildet, mit unseren Azubis, dass die untereinander sind, so wie in der Berufsschule auch, unter den geltenden Hygienemaßnahmen, sich noch Dinge gegenseitig erklären konnten.“ (I3/86–91).

Durch die Herangehensweise der Betriebe wurde den SuS ein sozialer Austausch gewährt, den die Auszubildenden gerne genutzt und geschätzt haben:

> „Wenn die untereinander mal Fragen hatten, die man dann in der Klasse auch hatte, natürlich unter Wahrung von den Mindestabständen, dass man dann gesagt hat: „Okay, wie hast du dieses Thema aufgegriffen, hast du das verstanden? Kannst du mir das noch mal erklären? Das da ein lockerer Austausch stattgefunden hat. Das war die Zeit, die die Auszubildenden hätten alleine Zuhause sitzen müssen. Da haben wir gesagt, dass sehen wir nicht ein. Die machen ihre Zeit, aber setzten sich dafür in unsere Schulungsräume, damit die den Austausch untereinander haben. Und das hat super funktioniert“ (I3/315–323).

Dies zeigte sich in positiven Rückmeldungen an den Betrieb, die sich wiederum in den Ergebnissen der Befragung der SuS in Abbildung 2 und Abbildung 3 ausdrücken.

4.3 Auswirkungen auf die Akteure

Während der Pandemie kam es vermehrt zu Verhaltensauffälligkeiten der SuS:

> „Man hat ganz klar bei den Azubis gesehen, dass sich diese Corona-Pandemie schon sehr auf ihr Verhalten ausgewirkt hat. Wir hatten oftmals so Situationen gehabt, dass es Auffälligkeiten gab.“ (I3/146–148).

Diese Einschätzung des befragten Ausbilders teilen auch die befragten Berufsschullehrkräfte (I1/135–137; I2/421–427) sowie 89 Prozent der 1.001 im zweiten deutschen Schulbarometer befragten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (Robert Bosch Stiftung 2021, S. 32). Auch der dort attestierte Rückgang der sozialen Beziehungen der SuS (ebd., S. 34) wird sowohl von den hier befragten Lehrkräften (I1/133–135; I2/496–517) als auch besonders deutlich vom Ausbilder bestätigt:

> „Ich glaube, dass Sozialkontakte ein Stück weit zu kurz kamen, ich denke mal, das Problem hatten wir alle gehabt oder das haben viele, gerade junge Menschen, gehabt. Das hat schon viel verändert. Aber man hat das hier im Betriebsalltag schon gemerkt, dass der Betrieb selber für die Azubis, ja ich würde nicht sagen ein Ausgleich, aber auch schon irgendwo dafür genutzt wurde, mehr mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und dass es die jungen Azubis hier sehr sehr gerne gesehen haben, mal wieder auch unter Menschen zu kommen, was man so halt nicht hatte. Wir hatten nun mal jetzt im Einzelhandel den Riesenvorteil, dass wir vom Lockdown so gut wie gar nicht betroffen waren als Lebensmittelunternehmen und der Alltag für uns ganz normal weiter ging ohne Einschränkungen, ohne Home-Office etc. und das hat den Azubis auch ein Stück weit gutgetan.“ (I3/148–159)

Hier wird außerdem ein bedeutsamer Unterschied in der Auswirkung der Pandemie auf die Auszubildenden, die nicht von Betriebsschließungen betroffen waren, und solchen, die davon betroffen waren, sowie SuS an allgemeinbildenden Schulen deutlich: der weiterbestehende Sozialkontakt im Betrieb, der in der Einschätzung des Ausbilders stark stabilisierend auf die Psyche der Auszubildenden eingewirkt hat. Verstärkt wird diese positiv bewertete Konstellation speziell in diesem Betrieb durch das bereits erwähnte Angebot des kooperativen Lernens für die Berufsschule in betrieblichen Schulungsräumen. Dass die hier realisierte Unterstützung der Auszubildenden bezüglich der Strukturierung ihres pandemischen Alltags allerdings eher die Ausnahme war, zeigt sich darin, dass von den befragten SuS lediglich vier die Aussage: „Während der Pandemie konnte ich meinen Alltag gut strukturieren“ für sich als vollständig zutreffend einschätzten. Immerhin noch sechs weitere SuS konnten die Aussage eher bestätigen, während zehn sie eher und vier sie vollständig verneinten. Noch deutlicher schildert die Bildungsgangleitung dieses Problem:

> „Das Abtauchen von Schülern. Immer nachgeguckt, im Betrieb angerufen, dann sind die drei Wochen nicht drin gewesen, im Moodle, weil sie die Zugangsdaten vergessen haben und die schwachen Schüler bleiben auf der Strecke. Die kriegen diese Selbstverantwortung nicht hin und ich kann nicht so engmaschig hinterherrennen, es ist sowieso schon doof.“ (I1/111–116)

Auch wird hier der Hinweis auf die differente Wirkung der Pandemiesituation auf unterschiedlich leistungsstarke SuS gegeben, der von der zweiten Lehrkraft bekräftigt wird:

> „Ich hatte immer die Guten, die saßen ordentlich angezogen an ihrem Schreibtisch, die anderen lagen im Bett oder waren noch total verwuschelt. Und ja, die Organisation. Kann ich mich organisieren? Habe ich meinen PC da? Habe ich meine Arbeitsunterlagen da? Ja, die sind einfach ...Wenn einer Defizite in diesen Strukturen hat, wurde das verstärkt.“ (I2/425–430)

Untermauert wird die aus Lehrendensicht skizzierte Überforderung einiger SuS durch die Aussagen der SuS selbst. So fühlten sich von 32 befragten SuS vor der Pandemie nur zwei in ihrer Ausbildung überfordert und 30 weder unter- noch überfordert, während sich in der Pandemie 13 SuS überfordert, eine:r unterfordert und 18 weder unter- noch überfordert fühlten. Die hier erstmalige Artikulation einer Unterforderung stützt in Kombination mit nachfolgender Beobachtung einer Lehrkraft die These einer differenten Pandemieauswirkung:

> „Die Guten sind vorläufig gut geblieben. Da wurde vielleicht der ein oder andere Mal etwas ruhiger, aber dann haben die halt trotzdem ihre Abgaben gemacht und waren präsent. Vielleicht war dann der Anteil dieser mündlichen Aktivität auch mal geringer, trotzdem fand ich die Guten waren auch weiterhin präsent. Mir ist eher aufgefallen, dass welche die still waren, wieder dazu gekommen sind.“ (I2/439–443)

Ebenfalls ins Bild einer heterogenen Pandemiewirkung auf die hier betrachteten SuS passt die Aussage von 26 Prozent der in der im Schulbarometer befragten Lehrkräfte, einen deutlichen Anstieg an Absentismus während der Pandemie beobachtet zu haben (Robert Bosch Stiftung 2021, S. 32). Passend hierzu formuliert die Bildungsgangleitung ihre Wahrnehmung eines pandemisch bedingten Anstiegs des Absentismus wie folgt:

> „Auf der anderen Seite haben wir halt den zurückgezogenen Schüler, der sich nicht so groß was zutraut und in sich gekehrt ist und der nicht gut drauf ist und den verlieren wir. Weil ihm dann, sprechen wir vielleicht mal einzeln an, schreiben den auch an aber da haben sie nicht die Möglichkeiten zu, in der Form. Dann ist der weg. Denen wird das dann relativ einfach gemacht abzutauchen." (I1/165–170).

Auch die zweite interviewte Lehrkraft bestätigt diesen Eindruck und verbindet ihn mit den eingangs dargestellten reduzierten Sozialkontakten sowie den oben dargelegten Zusammenhängen zwischen pandemiebedingten Problemen und genereller Leistungsstärke der SuS:

> „Aus dem Blick verloren, ja wirklich, die die generell Motivationsprobleme haben, weil die dann natürlich noch weniger Motivation hatten, die Schwachen, die einfach vielleicht dann überfordert waren, weil sie oftmals die Aufgabenstellung nur schriftlich hatten. Das heißt, diese Nachfrage war zwar möglich, aber wenn ich dann aus dem Chat bin: ‚Noch mal extra die Lehrerin anschreiben? Ich schreib erst mal was'." (I2/461–466)

Die hier ebenfalls aufscheinende Wahrnehmung einer heterogenen Auswirkung der Pandemie auf die Motivation der SuS wird von deren Positionierung zu der Aussage: „Während der Pandemie war ich zur Teilnahme am Unterricht motiviert." gestützt. So haben hier von den befragten 24 SuS, vier „vollständig", elf „eher", fünf „eher nicht" und vier „gar nicht" angekreuzt. Daraus resultiert eine Quote von 37,5 Prozent der SuS, die in der Pandemie Motivationsprobleme hatten, und auch 68 Prozent der im Schulbarometer befragten Lehrkräfte beobachteten deutlich gewachsene Motivationsprobleme bei ihren SuS (Robert Bosch Stiftung 2021, S. 32). Weitere 39 Prozent dieser Lehrkräfte gaben an, bei ihren SuS einen deutlichen Anstieg von Zurückgezogenheit und Niedergeschlagenheit beobachtet zu haben (ebd., S. 32). Im Kontext der hier durchgeführten Untersuchung konnten ebenfalls depressive Tendenzen von der Bildungsgangleitung beobachtet werden:

> „Und der depressive Schüler, der sich zurückzieht, der nimmt nicht am Unterrichtsgespräch, mit Kamera oder nur mit Audio, teil, hat wenig Eigenmotivation die Aufgaben dann auch zu machen, ja, diesen Antrieb dann." (I1/Z. 159–162)

Dazu und allgemein zur Unterstützung beim Umgang mit psychologischen Problemen der SuS wünscht sich die Bildungsgangleitung ein niedrigschwelliges und professionelles Beratungsangebot:

> „womöglich auch eine Möglichkeit, dass ich auch irgendwo mal anrufen kann, Kontakt aufnehmen kann, jetzt nicht so hochschwellig, niedrigschwellig. Da ist ein Schüler und ich habe damit ein Problem, was könnte man da machen? Das man seine Gedanken da mal los wird und vielleicht der dann weiß, was, also nicht diese kollegiale, [...] im Grunde eine Psychotherapie für Lehrer. Aber das von Fall zu Fall mal, dass man da eine Kontaktstelle hätte, und dass man schildern kann und sozusagen, in einen Austausch kommt. Man ja selbst dann schon mal auf Ideen kommt. Aber das es ein professioneller ist und nicht der Kollege um die Ecke. [...] Man muss schon qualifiziert sein, weil sonst glauben wir das alles gar nicht mehr." (I1/361–376)

Nicht zu unterschätzen sind die durch die Pandemie verursachten starken Strukturveränderungen im Textilbereich (s. o.). Mit den einhergehenden Schließungen des Einzelhandels wurde die COVID-19-Pandemie zu einem massiven Beschleuniger für den Onlinehandel (I1/796–800) – eine Entwicklung, die schon länger zu beobachten war, jedoch jetzt einen schnellen Anschub erhielt:

> „Der klassische Einzelhandel bricht weg. Der Textilbereich ist eine absolute Ausnahme mittlerweile. Wir haben da fast nur Lebensmittel." (I1/811–814)

Deutlich wird dies auch durch die geringen Anmeldezahlen an der Schule im Textilbereich (vgl. I1/811). Im Gegensatz zur Textilbranche war der Effekt der Pandemie auf den Lebensmittelhandel und die Baumärkte positiv, sodass das Einstellungsniveau dort mindestens gehalten, wenn nicht sogar graduell erhöht werden kann (vgl. I2/1049–1059). Diese Strukturveränderungen führen dazu, dass sich die Zukunftsaussichten der Auszubildenden im Einzelhandel nachhaltig geändert haben (vgl. I3/599). Da die Pandemie noch nicht bewältigt wurde, bleibt die Frage offen, wie sich diese Strukturen in der Zeit nach der Pandemie weiterentwickeln werden.

5 Fazit

Die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Auswirkungen und Folgen auf den hier betrachteten Bildungsgang und seine Akteure werden deutlich. Gerade für die SuS, für die die Schule neben dem Zuhause eine der wichtigsten Bildungsinstitutionen ist (vgl. Dohmen & Hurrelmann 2020, S. 7), die zur Identitätsentwicklung beiträgt (vgl. Jahn, Heisler & Diettrich 2016, S. 4), waren die massiven Kontaktbeschränkungen stark herausfordernd. Sie führten bei vielen von ihnen zu häufiger auftretenden Verhaltensauffälligkeiten sowie vereinzelt zur Herausbildung bzw. Verschlimmerung psychischer Erkrankungen. Die Hauptursache hierfür lag für die befragten Lehrkräfte und den befragten Ausbilder in den reduzierten Sozialkontakten der SuS. Da der Umfang der Sozialkontakte der SuS in der Pandemie durch die Lehrkräfte nicht gestaltbar war, konnten sie zwar nicht die Ursache bekämpfen, jedoch die Symptome. Auf ihren Erfahrungen aufbauend wünschen sie sich zukünftig niedrigschwellige und professionelle Unterstützungsangebote für sich, um ihre SuS besser bei psychosozialen Problemen beraten zu können. Eine ebensolche niedrigschwellige

und professionelle Beratungsmöglichkeit wünschen sich die Lehrkräfte auch im Bereich der IT. Mit einer solchen Unterstützung wäre es den Lehrkräften leichtergefallen, den kurzfristigen Wechsel in den digitalen Distanzunterricht sicher und kompetent zu gestalten. Die Veränderung des „normalen Lebensrhythmus" (Dohmen & Hurrelmann 2020, S. 7) der SuS hätte für alle Beteiligten reibungsloser verlaufen können. Es wurde deutlich, wie bedeutend die Institution Schule für SuS ist und welche Schwierigkeiten und Herausforderungen die Umorganisation des Unterrichts auf digitale Distanzbeschulung mit sich bringt. Zwar ist die Digitalisierung in der Schulbildung schon seit längerer Zeit ein Stichwort, doch der Umgang damit noch nicht routiniert und mit dem Präsenzunterricht vergleichbar:

> „Geht es in Corona-Zeiten nicht anders als per Fernunterricht und Web? Richtig: Im Lockdown benutzt man technische Infrastrukturen anders als in normalen Zeiten. In Ausnahmesituationen sind Fernunterricht und Videokonferenzen eine Möglichkeit, den Kontakt zu Schülerinnen und Schülern aufrechtzuerhalten. Aber es ist wie mit einem Rollstuhl oder einer Krücke: Wenn ich mir ein Bein gebrochen habe, freue ich mich über dieses Hilfsmittel, um halbwegs mobil zu bleiben. Aber ich behaupte doch nicht, das sei das neue Laufen. Schule und Unterricht definieren sich nicht über Medientechnik, sondern über die beteiligten Personen, über Beziehung und Bindung, über Fachinhalte selbstverständlich und das soziale Miteinander. Medien (analog wie digital) sind sowohl Gegenstand wie Mittel im Unterricht, aber nie Selbstzweck. Digitaltechnik ist ein mögliches, kein notwendiges Hilfsmittel" (Lankau 2021, S. 8).

Denn gerade der Präsenzunterricht ist ein Garant stabiler und kontinuierlicher Sozialkontakte für Lehrkräfte und SuS. Wenn dieser wegfällt, bieten betriebliche Kontakte ein wichtiges Kompensationsmedium. So werden die weiterhin bestehenden Kontakte zu Kollegeninnen und Kollegen intensiver und privater und verdeutlichen somit ein Grundbedürfnis nach persönlichem Austausch. Dieser Umstand verstärkt den Eindruck der Unzulänglichkeit digitaler Kommunikation im Hinblick auf das Bedürfnis menschlicher Nähe.

Trotzdem bietet die digitale Kommunikation eine audiovisuelle Kontaktmöglichkeit in Echtzeit und war/ist gerade für leistungsstarke SuS nach Ansicht der Lehrkräfte in Kombination mit einer Lernplattform ein tragfähiges Unterrichtsmedium. Bis zur Etablierung einer solchen digitalen Unterrichtsstruktur war es ein weiter Weg, der bei Aufgaben-Rundmails an die SuS begann. Dieser Weg wurde vorrangig durch Impulse der Bildungsgangleitung und in enger und vertrauter Zusammenarbeit mit dem Bildungsgangteam gegangen. Begleitet wurde er vor allem in seinem Anfangsstadium von Kritik seitens einiger SuS und des hier befragten Ausbilders, der bei seinen Auszubildenden eine lückenhafte schulische Betreuung und dadurch verschlechterte Lernbedingungen ausmachte. Diese versuchten er und seine Kolleginnen und Kollegen selbstständig durch betrieblich organisierte und kooperative Lernangebote auszugleichen, was seiner Ansicht nach auch gelang. Einschränkend muss an dieser Stelle gesagt werden, dass es sich hierbei um einen Einzelfall handelt und keine Verallgemeinerung möglich ist. Konsens hingegen ist, dass das Lernen im Digitalunterricht für alle Beteiligten eine Herausforderung darstellte, die einige besser bewältigen

konnten als andere. Entscheidend hierfür waren laut SuS vor allem die Unterrichtsstrukturen der Schule sowie Lehrkraft und für die Lehrkräfte die Leistungsstärke und Selbstorganisationsfähigkeit sowie die technische Ausstattung der SuS. Bezüglich der Unterrichtsstruktur wurde deren gewünschte Ausrichtung hin speziell zu MS Teams von höherer administrativer Ebene zunächst nur indirekt kommuniziert. Ebenso wurde die konkrete Ausgestaltung eines Notfallstundenplans nicht eindeutig vorgeschrieben, sondern bot Spielraum für die Bildungsgangleitung zu entscheiden, welche Fächer im Lockdown unterrichtet werden sollten und welche nicht. Hierbei hatten die Abschlussprüfung sowie die branchenabhängig gestiegenen betrieblichen Belastungen der Auszubildenden großen Einfluss auf die getroffenen Entscheidungen. Mit dem Übergang zum Wechselunterricht wurden auch die schulischen Hygienemaßnahmen von der Leitungsebene vorgegeben und auf Bildungsgangebene umgesetzt.

Letztlich war die Organisation der Ausbildung zum/zur Kaufmann:frau im Einzelhandel und zum/zur Verkäufer:in in Zeiten der Pandemie für alle beteiligten Akteure eine vielschichtige Herausforderung, die abhängig von individuellen und institutionellen Faktoren unterschiedlich gut bewältigt werden konnte. Einige dieser Faktoren konnten in diesem Beitrag aufgezeigt werden. Die langfristigen Auswirkungen auf die Bildungsgangorganisation bleiben vorerst unklar, jedoch kann bereits jetzt die gewachsene Bedeutung des Onlinehandels, der Rückgang seines stationären Pendants sowie der Wert der persönlichen Interaktion im Ausbildungskontext von allen Akteuren bestätigt werden. Letztere scheint zumindest nicht vollständig durch Digitaltechnologie substituierbar zu sein, auch wenn diese den didaktisch-pädagogischen Handlungsspielraum signifikant erweitern konnte und wird.

Literatur

Aeppli, J. et al. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Anger, S. et al. (2020): Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. In: IAB-Forum: Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt". [online]. Verfügbar unter: https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhohen/?pdf=15657 [16.01.2022].

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021a): Dazubi Datenblatt. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. [online]. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dienst/dazubi/dazubi/data/Z/B/5/62102020.pdf [19.01.2021].

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021b): Dazubi Datenblatt. Verkäufer/-in. [online]. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dienst/dazubi/dazubi/data/Z/B/5/62102030.pdf [31.01.2021].

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021c): Hitliste der Berufe nach NAA in den einzelnen Bundesländern. Bonn [online]. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309/naa309_2021_tab067_1land.pdf [19.01.2021].

Biebler, H. & Schreiber, D. (2020): Ausbildung in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe, Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 223, Bonn: BIBB.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Qualitative Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bundesregierung (2020): Coronavirus in Deutschland. Diese Regeln gelten seit 16. Dezember. Berlin [online]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/bundesweiter-lockdown-1829134 [25.03.2020].

Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (2020): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden. Weinheim: Beltz Juventa.

Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (S. 7–30). Münster: Waxmann Verlag.

Handelsverband Deutschland (2021): Konsummonitor Corona 2021. Berlin: HDE e. V.

Heisler, D. & Meier, J. (2020): Berufliche Förderung in Zeiten von Digitalisierung und Berufsbildung 4.0. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung (S. 9–30). Bielefeld: wbv Publikation.

Hensinger, P. (2014): Risiken der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen durch digitale Medien. In Umwelt Medizin Gesellschaft (S. 167–175).

Hug, T. & Poscheschnik, G. (2020): Empirisch forschen (3., ergänzte u. überarb. Aufl.). Konstanz: UVK.

Jahn, R., Heisler, D. & Diettrich, A. (2016): Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche – nur Probleme oder auch Chancen? *Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 157. Detmold. S. 2–5.

Klauer, K. J. & Leutner, D. (2007): *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Basel: Beltz.

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2020): Die Erhebung des Unterrichtsausfalls an den Schulen in Nordrhein-Westfalen wird aufgrund der Corona-Pandemie ab sofort bis zum Ende des Schuljahres ausgesetzt. Düsseldorf [online]. Verfügbar unter: https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/ministerin-gebauer-zeiten-der-corona-pandemie-wollen-wir-die-schulen-so-gut-es-geht [29.10.2021].

Lankau, R. (2021): Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule. Weinheim: Beltz.

Leutner, D., Opfermann, M. & Schmeck, A. (2014): Lernen mit Medien. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim & Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Ministerium Gebauer: 184 Millionen für ein neues Programm zur digitalen Ausstattung von Schülerinnen und Schülern. Digitalstrategie Schule NRW: 2 Milliarden Euro für das digitale Lernen. Düsseldorf [online]. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/ministerin-gebauer-184-millionen-fuer-ein-neues-programm-zur-digitalen [04.11.2021].

MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Regelungen für Schulen in Phasen des Wechselunterrichts (Stand Juli 2021). Düsseldorf [online]. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/regelungen-fuer-schulen-phasen-des-wechselunterrichts-stand-juli-2021 [12.10.2021].

Pahl, J. P. (2014a): *Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pahl, J. P. (2014b): *Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Porst, R. (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Robert Bosch Stiftung (2021): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH*. Stuttgart [online]. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/unterricht/umfrage-deutsches-schulbarometer/ [31.01.2022].

Kodzu, J. (2021): Wie verlief der erste Lockdown in Deutschland. Düsseldorf [online]. Verfügbar unter: https://www.wiwo.de/politik/deutschland/corona-lockdown-wie-verlief-der-erste-lockdown-in-deutschland/26853384.html [22.11.2021].

Vößmann et al. (2021): Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? In: ifo Schnelldienst 5 /2021, 74. Jahrgang, 12. Mai 2021 [online]. Verfügbar unter: https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-etal-corona-schulschliessungen.pdf [16.01.2022].

Abbildungsverzeichnis

Herausforderungen in der pflegeberuflichen Ausbildung während der Corona-Pandemie unter besonderer Perspektive von schulischem und betrieblichem Bildungspersonal

Marisa Kaufhold & Bärbel Wesselborg

Abstract

Ausgehend von strukturellen Besonderheiten der Pflegeausbildung im Vergleich zum dualen Ausbildungssystem befasst sich der Beitrag mit den coronabedingten Auswirkungen auf den Ausbildungsalltag in der Pflege. Am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen werden die coronabedingten landesbehördlichen Maßnahmen in Bezug auf die Fortführung der Pflegeausbildung dargestellt. Die coronageprägte Ausbildungssituation wird anhand erster Studienergebnisse skizziert und durch die Perspektive des beruflichen Bildungspersonals beider Lernorte auf Basis der Ergebnisse erster qualitativer Interviews der Autorinnen ergänzt.

Es zeigt sich, dass die beteiligten Akteure mit Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen konfrontiert wurden. So war die schulische Ausbildung zu Beginn durch den bis dato wenig vorangeschrittenen Digitalisierungsprozess an den Pflegeschulen erschwert. Der theoretische Unterricht wurde vor allem mittels Videokonferenztools durchgeführt. Die Anbahnung von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten war in diesem Format kaum möglich, sodass bei den Auszubildenden Unsicherheiten bezüglich der Durchführung pflegerischer Tätigkeiten während des Praxiseinsatzes entstanden. Die Lerndefizite der Auszubildenden mussten im Rahmen der praktischen Ausbildung durch Praxisanleitende aufgefangen werden, die i. d. R. über wenig zeitliche Ressourcen verfügen. Des Weiteren waren die Praxiseinsätze auch durch die pandemiebedingten Einflüsse im pflegerischen Handeln und der Versorgungssituation geprägt.

Ausblickend erfolgt eine Bilanzierung der Erkenntnisse hinsichtlich künftiger Erfordernisse im Kontext der Pflegeausbildung.

Schlagworte: Pflegeausbildung, Ausbildung unter Coronabedingungen, Berufliches Bildungspersonal

The article deals with the corona-related effects on nursing education. First the structural features of vocational training in nursing in comparison to the dual system are considered. Afterwards the corona-related state authority measures while corona in relation to the continuation of nursing education are presented using the example of

the state of North Rhine-Westphalia. The corona-shaped education situation is presented on the basis of the first study results and supplemented by the perspective of the vocational training staff of both learning locations based on the results of the authors' first qualitative interviews.

It shows that the involved persons were confronted with challenges at different levels. School education was made more difficult. In particular the digitization process at the nursing schools was delayed. The theoretical lessons were mainly carried out using video conferencing tools. The initiation of practical skills and abilities was hardly possible in this format. Uncertainties arose among the students regarding the implementation of nursing activities during the practical assignment. The learning deficits of the students had to be made up for in the context of practical training by practical instructors, who generally had little time resources at their disposal. Furthermore, the practical assignments were also characterized by the pandemic-related influences on nursing activities and the supply situation.

Looking ahead, the findings are balanced with regard to future requirements in the context of vocational training in nursing.

Keywords: vocational training in nursing, corona conditions, teacher vocational education

1 Ausgangslage

An die berufliche Bildung werden durch die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie besondere Herausforderungen gestellt. Um die notwendigen Kontaktbeschränkungen umzusetzen, wurden nach Ausbruch der Pandemie ab Mitte März 2020 die beruflichen Schulen für Präsenzunterricht geschlossen und der Unterricht digital gestützt durchgeführt. Die Lernorte der betrieblichen Ausbildung waren von den Einschränkungen ebenfalls betroffen. Dabei standen die Auszubildenden und die Ausbildungsverantwortlichen in Schule und Betrieb, je nach Tätigkeitsfeld und Berufsgruppe, vor unterschiedlichen Herausforderungen. So konnte in Berufsfeldern, in denen Betriebe geschlossen wurden, z. B. der Gastronomie oder dem Hotelgewerbe, die betriebliche Ausbildung nicht regulär fortgesetzt werden. Die Arbeit von Pflegekräften war bzw. ist in der Pandemie hingegen besonders gefordert, was auch die berufliche Pflegeausbildung tangiert.

Die Herausforderungen während der Corona-Pandemie in der pflegeberuflichen Ausbildung wurden bisher nur wenig betrachtet. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem Einfluss der ergriffenen Maßnahmen auf die Fortführung und Gestaltung der schulischen und betrieblichen Pflegeausbildung. Dabei werden Erfahrungsberichte von schulischem und betrieblichem Bildungspersonal einbezogen. Die Betrachtungen fokussieren sich vor allem auf die erste Phase der Pandemie von März bis Juni 2020, da hier die Konsequenzen der Einschränkungen im Ausbildungsalltag besonders deutlich sichtbar wurden.

Um die spezifischen Herausforderungen der Pflegeausbildung, die nicht den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) unterliegt, aufzeigen zu können, werden zunächst deren strukturelle Besonderheiten beschrieben. Die für das Berufsfeld während der Pandemie geltenden gesetzlichen Regelungen werden exemplarisch am Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) herausgearbeitet. Erfahrungsberichte von Pflegelehrenden und Praxisanleitenden verdeutlichen die Herausforderungen der Pflegeausbildung während der Corona-Pandemie. Im Ausblick erfolgt eine Bilanzierung der Situation hinsichtlich der zukünftigen Gestaltung der Pflegeausbildung.

2 Die berufliche Pflegeausbildung

Bis vor Kurzem wurden in der beruflichen Fachrichtung Pflege in dreijährigen Ausbildungsgängen die Berufe der Alten-, Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege ausgebildet. Diese traditionelle Differenzierung der Ausbildungsgänge nach institutionell getrennten Arbeitsfeldern ist seit dem 1. Januar 2020 durch das generalistisch ausgerichtete Pflegeberufegesetz (PflBG 2017) aufgehoben. Mit dem Einsetzen der Corona-Pandemie stand die Pflegeausbildung zu Beginn des Jahres 2020 somit vor zwei großen Herausforderungen: die Fortführung und Sicherstellung der Ausbildung unter coronabedingten Einschränkungen sowie die Umsetzung der mit der Pflegeausbildung einhergehenden Reformen.

2.1 Eckpunkte der Pflegeausbildung

Gesetzlich ist die schulische und betriebliche Pflegeausbildung als Heilberuf durch den Bund über ein Berufszulassungsgesetz und eine entsprechende Ausbildungs- und Prüfungsverordnung geregelt. Anders als in der dualen Ausbildung liegen die gesetzlichen Zuständigkeiten auf Bundesebene beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) sowie dem Bundesministerium für Gesundheit (BMG). Auf Landesebene sind die Zuständigkeiten unterschiedlich geregelt, sodass je nach Bundesland die Gesundheits- und Sozialministerien und/oder die Kultusministerien für die Pflegeausbildung verantwortlich sind. Die Ausbildung findet, je nach Bundesland und behördlicher Zuständigkeit, an Berufsfachschulen bzw. an Schulen des Gesundheitswesens statt[1] (Bögemann-Großheim & Wesselborg 2017).

Mit dem Inkrafttreten des PflBG wird für das schulische Bildungspersonal an Pflegeschulen erstmals bundesweit der Nachweis eines berufspädagogischen Masterabschlusses für den theoretischen Unterricht erforderlich (PflBG § 9, Abs. 1, 2). Bisher divergierten die qualifikatorischen Anforderungen an das schulische Bildungspersonal in den Bundesländern aufgrund unterschiedlicher landesgesetzlicher Regelungen stark (Bögemann-Großheim & Wesselborg 2017; Weyland & Reiber 2013). Der Erwerb berufs- und pflegepädagogischer Masterabschlüsse erfolgt zu einem Großteil im Rahmen fachhochschulischer Studiengänge. Diese folgen nicht der klassischen universi-

1 Im Folgenden wird, wie in den Gesetzestexten, der Begriff Pflegeschule genutzt.

tären Lehramtsausbildung und es gibt keine begleitete Berufseinmündungsphase (Referendariat). Hinsichtlich der Einhaltung von Standards der Lehrer:innenausbildung und der Herausbildung einer berufspädagogischen Professionalität wird dies in Fachkreisen kritisch eingeschätzt (Bögemann-Großheim & Wesselborg 2017; Weyland & Reiber 2013).

Die Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals (Praxisanleitende)[2] ist ebenfalls differenziert zu betrachten. Eine Tätigkeit in der Praxisanleitung ist mit Einführung des PflBG an die Absolvierung einer 300-stündigen Weiterbildung und eine daran anschließende 24-stündige jährliche Fortbildungspflicht verbunden, die bereits vor Inkrafttreten der reformierten Ausbildungsbestimmungen ausgebildete Praxisanleitende einschließt (PflAPrV § 4 Abs. 3). Damit reichen die Qualifikationsanforderungen über die in der dualen Berufsausbildung verpflichtende Ausbildung nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) hinaus, jedoch mangelt es bislang an einheitlichen, verbindlichen Standards für diese Weiterbildung sowie an systematischen weiterführenden Qualifikationswegen (Weyland & Kaufhold 2017; Kaufhold 2017).

Die Pflegeschulen sind verantwortlich für die Erteilung von theoretischem und praktischem Unterricht (PflBG § 9). Letzterer kann in sogenannten Skills Labs stattfinden und zielt insbesondere auf das Erlernen von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Pflegepraxis direkt erforderlich sind (z. B. das Einüben von Aufnahmegesprächen mit Simulationspatientinnen und -patienten oder die Grundlagen der Hygiene bei der Versorgung von Wunden). Der Unterricht erfolgt auf Basis eines schulinternen Curriculums (PflBG § 6 Abs. 2), welches unter Berücksichtigung eines Rahmenlehrplans (PflAPrV § 2 Abs. 3) erstellt wird. Für die praktische Ausbildung[3] wird auf Grundlage des Rahmenausbildungsplans (PflAPrV § 51 Abs. 1) vom Träger der praktischen Ausbildung für jede:n Auszubildende:n ein entsprechender Ausbildungsplan erstellt (PflBG § 6 Abs. 3), der die Umsetzung der Ausbildung konkretisiert. Die mit dem neuen PflBG erstmals bundesweit entwickelten Rahmenpläne haben im Gegensatz zur dualen Ausbildung nur einen empfehlenden Charakter, da die Länder in weiten Teilen für die Umsetzung und Durchführung der Ausbildung verantwortlich sind und jeweilige Landesverordnungen[4] bestehen (PflBG § 6 Abs. 2; Hofrath & Zöller 2020).

Im Rahmen der Ausbildung nehmen die Pflegeschulen, im Vergleich zum dualen Ausbildungssystem, eine zentralere Rolle ein, die mit erweiterten Verantwortlichkeiten verbunden ist. Hervorzuheben ist ihre Rolle im Rahmen der praktischen bzw. betrieblichen Ausbildung. So fällt die Gesamtverantwortung für die Koordination des theoretischen Unterrichts und der praktischen Ausbildung (PflBG § 10) in ihren Zuständigkeitsbereich. Entsprechend sind sie in die Erstellung der Ausbildungspläne eingebunden und dafür verantwortlich, dass diese mit dem Schulcurriculum abgestimmt werden (Hofrath & Zöller 2020). Anders als in weiten Teilen der dualen Ausbildung findet die praktische Ausbildung in der Pflege an verschiedenen betrieblichen

2 Betriebliches Bildungspersonal wird in der Pflegeausbildung als Praxisanleiter:in bezeichnet.
3 Die betriebliche Ausbildung wird im Rahmen der Pflegeausbildung auch als praktische Ausbildung bezeichnet.
4 In NRW gilt beispielsweise die Verordnung zur Durchführung des Pflegeberufegesetzes (DVO-PflBG NRW).

Lernorten statt. Ausgebildet werden soll nicht nur in unterschiedlichen Abteilungen innerhalb einer Einrichtung, sondern auch in weiteren Einrichtungen, wie z. B. Kliniken für psychiatrische Erkrankungen oder Einrichtungen mit einem pädiatrischen Versorgungsauftrag (PflAPrV § 3). Die verschiedenen Einsatzorte sind gesetzlich vorgeschrieben und die Pflegeschule schließt entsprechende Kooperationsverträge, sofern sie die Einsatzorte nicht über eigene Trägerstrukturen sicherstellen kann. Die Lehrkräfte agieren im Rahmen der Praxiseinsätze als Praxisbegleiter:innen (PflAPrV § 5) und besuchen ihre Auszubildenden am jeweiligen Einsatzort. Diese besondere Rolle ist in mehrerlei Hinsicht von Bedeutung und soll den Austausch zwischen Pflegeschule und praktischem Einsatzort fördern sowie die Lernortkooperation unterstützen.

Diese strukturellen Besonderheiten der Pflegeausbildung tangieren auch die Ausbildungssituation während der Corona-Pandemie. So wurden je nach Zuständigkeit für diese Schulen separate Erlasse getätigt, die von denen anderer (beruflicher) Schulen abweichen können (siehe 2.2 Regelungen des Landes NRW).

2.2 Ausnahmeregelungen für die Pflegeausbildung während der Corona-Pandemie

Im Folgenden wird am Beispiel des Landes NRW[5] im Zeitraum von März bis Juni 2020 skizziert, wie die zuständigen Behörden die länderspezifisch erteilten Ausnahmeregelungen zu Beginn der Corona-Pandemie umsetzten. Der erste Erlass zum Vorgehen in der Ausbildung im Pflegeberuf erfolgte in NRW durch das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS 2020a) am 13. März 2020. Dieser bestimmte die vollständige Einstellung des Unterrichtsbetriebs an allen Schulen der Pflege- und Gesundheitsfachberufe ab dem 16. März bis zunächst zum 19. April 2020. Der Einsatz der Auszubildenden in den Praxiseinrichtungen war weiterhin möglich und sollte entsprechend des jeweiligen Kenntnisstandes der Auszubildenden und durch Unterstützung von Praxisanleitenden erfolgen.

In der wenige Tage (17.03.2020) später verabschiedeten Ergänzung (MAGS 2020b) wurde u. a. präzisiert, dass die Weiterführung der theoretischen Ausbildung durch Unterricht im häuslichen Umfeld (sog. Homeschooling) ermöglicht werden sollte. Der Unterricht könne über die Nutzung digitaler Kommunikations- und Lernmöglichkeiten erfolgen, z. B. über E-Mail und Lernplattformen, worüber für die Auszubildenden eine Rücksprachegelegenheit mit den Lehrenden sichergestellt werden sollte. Die Schulen waren zum Nachweis des Ausbildungsverlaufs angehalten, die behandelten Themenfelder und den dafür durch die Auszubildenden aufzubringenden Arbeitsaufwand zu dokumentieren.

5 Das BMG erließ am 10. Juni 2020 die „Verordnung zur Sicherung der Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen während einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite“. Diese Verordnung bezieht sich auf die Notwendigkeit während der Pandemie von den üblichen Vorgehensweisen in den Ausbildungen abzuweichen. Dabei werden u. a. Aussagen über Maßnahmen zur Ausbildungssicherung, Ermöglichung von Unterricht über digitale Formate sowie die notwendige Qualifikation der Praxisanleitenden getroffen. Hierbei wurde bestimmt, dass die Praxisanleitung auch durch Personen erfolgen konnte, deren berufspädagogische Zusatzqualifikation erst bis Ende Juni 2021 abgeschlossen werden kann.

Für die praktische Ausbildung wurde ausgeführt, dass der Einsatz der Auszubildenden möglich ist, aber die Praxiseinrichtung bewerten muss, ob die notwendige Praxisanleitung gewährleistet werden kann. Zudem wurde eine Schulung für die Auszubildenden in Bezug auf die Hygienevorschriften gefordert. Der Ausbildungsbeginn zum April 2020 solle planmäßig umgesetzt werden. Dabei wurde es den jeweiligen Trägern überlassen, wie diese den Ausbildungsstart gestalten – mit einem Einsatz in der Pflegepraxis oder einer theoretischen Einführungsphase am Lernort Schule.

Am 23. April 2020 wurde der Präsenzunterricht an den Pflegeschulen für einzelne Auszubildendengruppen wieder eingeführt. Unter Einhaltung und strenger Berücksichtigung der geltenden Infektionsschutzbestimmungen sowie entsprechender Hygieneschutzkonzepte konnten Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr beschult werden, um sie auf den ersten praktischen Einsatz vorzubereiten. Weiterhin wurde der Präsenzunterricht für Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr wieder aufgenommen, um die Vorbereitungen für die Abschlussprüfungen zu unterstützen. Die weiteren Ausbildungsgruppen sollten weiterhin im Homeschooling unterrichtet werden (MAGS 2020c).

Schließlich konnten im Juni 2020 die Pflegeschulen unter strenger Berücksichtigung der geltenden Infektionsschutzbestimmungen und unter Einhaltung entsprechender Hygieneschutzkonzepte den Unterricht für alle Ausbildungsgruppen wieder aufnehmen. Die länderspezifischen Vorgaben erfuhren eine Präzisierung durch die regionalen Behörden, die u. a. einen Mindestabstand von 1,5 m zwischen Personen sowie den Unterricht in geteilten Gruppen vorsahen. Die Möglichkeit des Homeschoolings bestand weiterhin (MAGS 2020d).

In den folgenden Monaten (Juli bis Dezember 2020) wurden immer wieder, je nach Pandemielage, Erlasse zur pflegeberuflichen Ausbildung in der schulischen und betrieblichen Ausbildung durch das MAGS verabschiedet. Dabei wurden insbesondere die Hygienebestimmungen für die schulische Ausbildung präzisiert und angepasst. Ziel war es, die Ausbildung als auch den Prüfungsbetrieb bestmöglich zu sichern. In Bezug auf die Unterrichtsumsetzung wurde eine hohe Flexibilität erwartet, auch um unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen (u. a. Raumgröße, Raumangebote) Rechnung zu tragen. Eingeräumte Freiräume bei der Umsetzung der Vorgaben konnten genutzt werden, um entsprechend der Infektionslage und der Rahmenbedingungen vor Ort verschiedene Unterrichtsformate (Homeschooling, Wechselunterricht, Unterricht in kleinen Gruppen) anzuwenden.

Für die praktische Ausbildung galt weiterhin, dass diese in den vorgesehenen Einrichtungen umgesetzt werden konnte. Dabei war darauf zu achten, dass der Einsatz der Auszubildenden entsprechend deren jeweiligen Kenntnisstandes erfolgte. Insbesondere die Einhaltung der Hygiene- und Infektionsschutzvorschriften durch die Auszubildenden galt es sicherzustellen. Die Entscheidung über die Praxiseinsätze oblag den Schulen, die diese im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung mit den Trägern der Ausbildung abzustimmen hatten.

2.3 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Ausbildungsalltag in der Pflege

Die Pflegeberufe erfuhren aufgrund der ihnen zugeschriebenen Systemrelevanz (BMAS 2020) in der Pandemie besondere Aufmerksamkeit, wobei auch die spezifischen Herausforderungen der Berufsbildung im Gesundheitsbereich ins Blickfeld gerieten (Weyland 2020; Reiber & Weyland 2020).

Die pflegeberufliche Arbeit war und ist auch weiterhin aufgrund der Pandemie durch vielfältige Unsicherheiten sowie ein erhöhtes Belastungserleben geprägt. Dabei wurden das Erleben eines neuen, unbekannten Krankheitsbildes und das erhöhte Risiko für die eigene Gesundheit zu Beginn der Pandemie als besonders belastend empfunden (Klie, Remmers & Manzeschke 2021). Als erschwerend wurden die als inkonsistent beschriebenen Vorgaben der Gesundheitsämter, der Personalmangel, fehlende Materialien und die faktische Isolierung von Bewohnerinnen und Bewohnern in stationären Pflegeeinrichtungen genannt (Hien & Schwarzkopf 2020). Diese Aspekte verstärken die ohnehin hohe Arbeitsbelastung (DKI 2019) und psychische Erschöpfung in den Pflegeberufen (Bauknecht & Wesselborg 2021). Es kann angenommen werden, dass die Pflegeauszubildenden während der Praxiseinsätze auch mit diesen Belastungsfaktoren konfrontiert wurden.

In Hinblick auf die pandemiebedingten Auswirklungen gibt es bislang nur vereinzelte Arbeiten, die durch eher kleine Stichproben oder regionale Betrachtungen limitiert sind. Dennoch ermöglichen sie einen ersten Einblick in die Problemlagen, die für die Pflegeausbildung durch die Corona-Pandemie entstanden sind. Im Folgenden werden unter Bezugnahme auf diese Zugänge die jeweiligen Perspektiven der in die Ausbildung involvierten Akteure vorgestellt.

Lernort Schule

Ein Blick auf die Arbeitssituation von Lehrkräften insgesamt[6] zeigt, dass die Corona-Pandemie für 84 Prozent der Befragten mit einer Mehrarbeit von ca. sechs Stunden pro Woche einherging (Hansen, Klusmann & Hanewinkel 2020, S. 3). Dabei wurde vor allem das Unterrichten (59 %) als anstrengender empfunden, wobei die Einhaltung der Corona-Maßnahmen im Präsenzunterricht als besonderer Belastungsfaktor benannt wurde. Eine freie Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Lehrtätigkeit in Zeiten von Corona bezog sich in mehr als der Hälfte der Nennungen (581) auf Belastungsursachen, wie z. B. mangelnde Unterstützung, generelle Schwächen des Bildungs- und Schulsystems, fehlende (öffentliche) Wertschätzung und Anerkennung des Lehrerberufs, ständige Anpassung und Erreichbarkeit, Zunahme der Verantwortung, Zunahme des Verwaltungsaufwandes sowie fehlender Kontakt zum Kollegium (Hansen, Klusmann & Hanewinkel 2020, S. 20). Diese nicht nach Schulform differenzierten Erkenntnisse können aufgrund der vergleichbaren Situation auch für die Lehrkräfte an Pflegeschulen angenommen werden.

6 Eine Online-Befragung des Instituts für Therapie- und Gesundheitsforschung und des Leibniz-Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) von 2.300 Lehrpersonen in NRW über verschiedene Schulformen (Grundschule bis berufliche Schulen).

Auch die Schulen des Gesundheitswesens standen vor der Herausforderung, das Unterrichtsgeschehen von heute auf morgen den situativen Bedingungen der Corona-Pandemie anzupassen. Nicht alle Schulen verfügten zu Beginn der Pandemie über eine entsprechende Infrastruktur, um mithilfe von digitalen Medien den Unterricht und den Kontakt zu den Auszubildenden aufrechtzuerhalten.

Eine Snapshot-Befragung von 187 Berufsfachschulen für Pflege in Bayern zeigt, dass im Wesentlichen drei Varianten hinsichtlich des Umgangs der Schulen mit der Situation identifiziert werden konnten: 58 Prozent erhielten den Unterricht aufrecht und stellten Lernmaterialien und Arbeitsaufträge bereit. Etwa 23 Prozent der Schulen tauschten den Theorie- mit dem Praxisblock und etwa 19 Prozent signalisierten einen ersatzlosen Ausfall des Unterrichts mit der Hoffnung, die ausgefallenen Stunden im Sommer nachholen zu können (Wissing, Flemming & Kerres 2020, S. 163).

In einer anderen Untersuchung (Teigelake & Sorber 2021) zeigten sich ähnliche Umgangsstrategien hinsichtlich der plötzlichen Schulschließungen. Diese umfassten das Verlagern theoretischer Ausbildungszeiten und das Vorziehen praktischer Ausbildungsphasen, die Überbrückung der Situation mittels Urlaubszeiten, die Verschiebung von Ausbildungsstarts als auch die Entwicklung von Lernangeboten im Rahmen von Fernunterricht und Selbstlernphasen sowie digitale Lernangebote (Teigelake & Sorber 2021, S. 271). Die Schwierigkeiten, die mit der Umstellung auf Homeschooling einhergingen, wurden dabei auf drei Ebenen verortet: der mangelnden IT-Ausstattung, der didaktischen Aufarbeitung von Lerninhalten sowie Rollenverschiebungen, wie bspw. die technische Unterstützung von Lehrkräften durch Auszubildende (Teigelake & Sorber 2021, S. 272 f.).

Insgesamt bewerteten 70 Prozent der Lehrkräfte die Fortsetzung des Unterrichts via digitaler Lernformate positiv, wobei die Umsetzung unterschiedlich erfolgte. So legten einige Schulen feste Lernzeiten und -tage fest, in denen die Auszubildenden auch von der Praxis freigestellt waren, um Arbeitsaufträge zu bearbeiten (Wissing, Flemming & Kerres 2020). Die Arbeitsaufträge erhielten die Auszubildenden per E-Mail oder Post. Zum Zeitpunkt der Pandemie verfügten nur etwa 48 Prozent der Schulen über ein Learning Content Management System und 42 Prozent nutzen dieses.[7] In Bezug auf die Nutzung computergestützter Lernmöglichkeiten bewerteten 55 Prozent der Befragten das Erstellen digitaler Lerneinheiten als zeitliche Belastung und 19 Prozent empfanden den Ausfall von Präsenzunterricht als Überforderung (Wissing, Flemming & Kerres 2020, S. 163). Insgesamt wurde bemängelt, dass die Schulen nicht adäquat auf die Umstellung auf digitale Formate vorbereitet waren und es neben der technischen Ausstattung auch an Anwendungswissen und mediendidaktischen Kompetenzen der Lehrenden mangele (ebd.).

Die Begleitung der Auszubildenden in ihren Praxiseinsätzen durch ihre Lehrkräfte war aufgrund der Kontaktbeschränkungen in den Gesundheitseinrichtungen zeitweise nicht möglich (Sauer 2020, S. 15). Nicht erhoben wurde, inwieweit die Be-

7 Im Zuge der Corona-Pandemie wurde die Infrastruktur an den Pflegeschulen deutlich ausgebaut, sodass mittlerweile die große Mehrheit über die technischen Voraussetzungen verfügt. Dies hat insbesondere die Beteiligung der Schulen am Digitalpakt ermöglicht (https://www.mags.nrw/digitalpakt-schule).

gleitung der Lernenden über andere Formate (z. B. Austausch, Reflexion über Videokonferenztools) erfolgte. Es ist aber anzunehmen, dass Ersatzangebote aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen an den Schulen und der ohnehin als hoch wahrgenommenen Belastung der Lehrkräfte sehr unterschiedlich realisiert wurden.

Lernort Praxis

Die praktische Ausbildung ist von den Auswirkungen der Corona-Pandemie in besonderem Maße betroffen, da hier die Auszubildenden die unmittelbaren krankheitsbezogenen Auswirkungen der Pandemie miterleben. Zudem werden Einschränkungen in der schulischen Ausbildung, wie z. B. der Ausfall von Unterrichtszeiten, neue und für die Lernenden unbekannte Lernformate sowie der Wegfall des praktischen Unterrichts insofern sichtbar, dass Auszubildende „anders" und „unterschiedlich" vorbereitet in die Praxiseinsätze einmünden. Des Weiteren scheint insbesondere die pädagogische Betreuung der Auszubildenden, in Form von Praxisanleitung und Praxisbegleitung, während ihrer praktischen Ausbildungszeiten in den Gesundheitseinrichtungen durch die Pandemie beeinträchtigt.

So zeigte eine Online-Befragung von Auszubildenden einer Ausbildungseinrichtung, dass nur 21 Prozent der Befragten regelmäßig ihre Praxisanleitenden sahen und 13 Prozent keinen Kontakt mit Praxisanleitenden hatten. Strukturiertes und reflektiertes Lernen hätten nur 42 Prozent der Auszubildenden mehrmals und 31 Prozent einmal erlebt (Teigeler 2021, S. 5). Zudem gaben 39 Prozent der Befragten an, dass sie bei der Pflege isolierter Patientinnen und Patienten allein im Zimmer gelassen wurden und nur bei 37 Prozent war die Praxisanleitung im Zimmer anwesend bzw. in der Nähe. Die Praxisanleitenden – so die Einschätzung der Auszubildenden – befänden sich in einem Konflikt zwischen ihrer Ausbildungsverantwortung und dem Wunsch, das Team nicht im Stich lassen zu wollen (ebd., S. 7). Die Situation verschärfe sich dadurch, dass auch freigestellte Praxisanleitende als Reserve zur Arbeitsbewältigung eingesetzt würden und Weiterbildungen zur Praxisanleitung aufgrund von Corona ausgefallen seien (ebd.). Insgesamt sei der Lernort Praxis in der Pflege auch unabhängig von der Corona-Pandemie durch den Fachkräftemangel und die Umsetzung der neuen generalistischen Ausbildungsregelungen belastet. Die Gleichzeitigkeit der Einflussfaktoren und die damit verbundenen Herausforderungen werden als kaum zu bewältigen eingeschätzt (ebd.).

An anderer Stelle wurde herausgestellt, dass die Praxiseinsätze von Auszubildenden aufgrund von Vorgaben zum Infektionsschutz für Patientinnen und Patienten nicht wie geplant umgesetzt werden können. In der Ausbildungsplanung führe dies zu aufwendigen Umplanungen, die mitunter ganze Ausbildungskurse betreffen (Sauer 2020, S. 15). Auch wenn die Ausbildungssituation insgesamt als belastend eingestuft wird, könne ihr dennoch ein hoher Lerngewinn zugesprochen werden: „Krisenerprobte Pflegeauszubildende lernen, flexibel zu bleiben, Verantwortung füreinander zu tragen und die Bedeutsamkeit eines guten Teams zu schätzen" (ebd.). Mitunter führe die behördlich angeordnete Sperre von verschiebbaren Behandlungen auch zu freien Bettenkapazitäten, die Praxisanleitenden zeitliche Freiräume für die Anleitung von Auszubildenden eröffnen könne (ebd.).

Konsequenzen für Auszubildende

Die Situation der Auszubildenden während der Corona-Pandemie ist von vielfältigen Einflüssen und Aspekten geprägt. Vielfach waren die Auszubildenden selbst von Corona betroffen. So zeigte die Befragung an einer Pflegeschule, dass mehr als 20 Prozent der Auszubildenden im Befragungszeitraum positiv auf SARS-CoV-2 getestet wurden und 37 Prozent in häuslicher Quarantäne waren (Teigeler 2021, S. 5).

Auszubildende in der ersten und letzten Phase der Ausbildung gaben an, in Bezug auf ihren Lernprozess besonders von den Einschränkungen des theoretischen Unterrichts betroffen zu sein (Teigelake & Sorber 2021, S. 272). Während der Kontaktbeschränkungen wurde von ihnen betont, dass sich die Lehrenden sehr um Kontakt, Ansprache und Unterstützung bemühten (ebd.). Gleichzeitig äußerten sie, dass Lehrende im Präsenzunterricht besser, lebendiger oder spannender unterrichten würden. Digital gestütztes Lernen wurde hingegen als frontaler, langweiliger und anstrengender erlebt (ebd., S. 273). Dabei zeigte sich, dass Auszubildende im Distanzunterricht Lehrende insbesondere bei der Strukturierung und Priorisierung des Lernmaterials, bei der Vorbereitung der Praxiseinsätze sowie bei der Prüfungsvorbereitung vermissten (ebd., S. 274).

Das Lernen zu Hause erforderte aus ihrer Sicht erheblich mehr Zeitaufwand, viel Aufmerksamkeit und Selbstdisziplin. So bestünde ein Gefühl von Unsicherheit in Bezug auf die Aufgabenstellung und die Tiefe der Aufgabenbearbeitung. Auch die Strukturierung des Tagesablaufs stelle eine Herausforderung dar, weil zeitliche, örtliche und inhaltliche Vorgaben wegfielen. Die Auszubildenden gaben an, unter einem erweiterten Lern- und Ergebnisdruck zu stehen, begleitet von der Sorge, allein etwas Falsches zu lernen und dadurch möglicherweise Patientinnen und Patienten zu gefährden. Im letzten Ausbildungsjahr kam die Sorge hinsichtlich der anstehenden Abschlussprüfungen hinzu. Viele fühlten sich beim Lernen alleingelassen und vermissten das gemeinsame Lernen im Ausbildungskurs (Teigelake & Sorber 2021, S. 273 f.).

Mit Blick auf die praktische Ausbildung war zudem eine hohe emotionale Belastung der Arbeitssituation zu konstatieren. Diese zeigt sich in Freiantworten, in denen die Auszubildenden unter anderem von ihrer ersten Reanimation oder ihrem ersten sterbenden Patienten bzw. ihrer ersten sterbenden Patientin berichteten (Teigeler 2021, S. 5). Zudem wurde die reduzierte bzw. fehlende Praxisanleitung bemängelt (ebd.).

Auch die vielen und in Teilen widersprüchlichen Informationen rund um die Corona-Pandemie sowie unterschiedliche Verfahrensweisen in den Einrichtungen trugen zur Verunsicherung der Auszubildenden bei, die sich eine berufsbezogene Reflexion und Interpretation der Informationen gewünscht hätten (Teigelake & Sorber 2021, S. 275).

Als belastend erlebt wurde auch, wenn Auszubildende sich mit pandemiebedingten Ängsten und Unsicherheiten der ausgebildeten Pflegefachpersonen konfrontiert sahen. Ebenso habe das Herunterspielen der Infektionsgefahr durch Berufserfahrene sowie der Mangel an geeigneter Schutzkleidung in der Anfangsphase zur Verunsicherung von Auszubildenden beigetragen (Sauer 2020, S. 15). Spezifisch für die Zeit der Corona-Pandemie war zudem aus Sicht der Befragten, dass Auszubildende schon in

ihrer Ausbildung den Grenzen des medizinisch Möglichen begegnen sowie mit Einzelschicksalen, besorgten Angehörigen und einer erhöhten Sterberate konfrontiert werden.

Mit Blick auf das Berufsbild und den eigenen Berufswunsch wurden in den Befragungen keine negativen Auswirkungen durch die Pandemie identifiziert. Vielmehr wurde berichtet, dass der Pflegeberuf ein „toller" Beruf sei, in dem man viel Gutes und Sinnvolles bewirken könne (Teigelake & Sorber 2021, S. 275), und einige sahen sich nun erst recht in ihrer Berufswahl für den „Dienst am Menschen" bestätigt (Teigeler 2021, S. 15).

3 Einblicke in den Ausbildungsalltag aus Sicht des Bildungspersonals – Erfahrungsberichte

Die Perspektive des Bildungspersonals selbst (Lehrkräfte und Praxisanleitende) spielte in den bisherigen Arbeiten eher eine untergeordnete Rolle. Vielmehr bildeten ein institutioneller Blick sowie das Erleben der Auszubildenden den Schwerpunkt der Betrachtungen. An dieser Stelle soll daher die Perspektive des Bildungspersonals aufgenommen werden. Die Ausführungen beziehen sich auf erste Erhebungen der Autorinnen, die im Rahmen von Interviews Erfahrungsberichte von schulischem und betrieblichem Bildungspersonal in Hinblick auf die coronabedingte Ausbildungssituation ermittelt haben.

3.1 Perspektive des schulischen Bildungspersonals

Zur Erhebung der subjektiven Sichtweise des schulischen Bildungspersonals zur Situation während der Corona-Pandemie an den Schulen des Gesundheitswesens wurde ein Fokusgruppeninterview mit vier Lehrenden aus verschiedenen Pflegeschulen in NRW geführt. Es erfolgte leitfadengestützt und dauerte ca. 90 Minuten. Die Fragen bezogen sich auf die Modelle zur Umsetzung der schulischen Ausbildung und die damit zusammenhängenden Herausforderungen sowie die Formen und Qualität der Lernortkooperation während der Corona-Pandemie.

3.1.1 Gestaltungsformate und Herausforderungen

Zur Unterrichtsgestaltung in der ersten Phase der Pandemie gaben die Lehrenden an, dass sie schrittweise die Unterrichtsformate der neuen Situation anpassten. Zu Beginn wurden Arbeitsaufträge verfasst, die in der Regel per Mail an die Auszubildenden versandt wurden. Diesbezüglich berichten die Lehrenden von einem sehr hohen Korrekturaufwand, da jeweils eine individuelle schülerbezogene Rückmeldung aufgrund der individuellen Kommunikationswege erforderlich war. Wenige Wochen später standen Videokonferenzprogramme zur Verfügung, die sie für digital gestützten Unterricht nutzten. Damit reduzierte sich der Korrekturaufwand für die Lehrkräfte deutlich, da die Ergebnissicherung nun in der gesamten Gruppe eines jeweiligen Ausbildungskurses möglich wurde.

Grundsätzlich halten die Befragten Unterrichtsangebote, die die Anbahnung kognitiver oder affektiver Kompetenzen verfolgen, mittels videogestützter Formate für realisierbar. Das Einüben von praktischen Fähigkeiten wird hingegen als besonders herausfordernd geschildert:

> „Und gerade … psychomotorische Kompetenzen finde ich ganz, ganz schwierig über Online-Unterricht. Bis eigentlich nahezu nicht richtig möglich. Also, selbst wenn man es anbahnt und ein bisschen mit unterstützt, ich glaube, ein vollständiges Erreichen ist kaum möglich.“ (B1, Z. 166–168)

Die Videokonferenzprogramme ermöglichten in Bezug auf den praktischen Unterricht, dass Teile aus den entsprechenden Lehrräumen der Schulen gestreamt werden konnten, z. B. Demonstrationen von Mobilisationsformen. Zudem drehten einzelne Lehrende kleine Lehrfilme, z. B. zum Ablauf einer subkutanen Injektion, die Fehler enthielten und welche daraufhin von den Auszubildenden identifiziert werden sollten.

Hinsichtlich des Lernerfolgs schätzen die befragten Lehrkräfte den Unterricht in Präsenz als sehr viel effektiver ein als in Distanzformaten:

> „Aber ich muss sagen, dass da ganz viel ist, was wir nochmal nacharbeiten müssen jetzt. Also, der Lernstand, wie wir ihn, glaube ich, hätten, wenn es ein ganz normales Jahr gewesen wäre. Mit ganz normalem Präsenzunterricht und ganz normaler Ausbildung. Der ist mit Sicherheit ein ganz anderer als der, den wir jetzt haben.“ (B1, Z. 440–443)

Fachinhalte wurden auf wesentliche Aspekte beschränkt, da im Online-Unterricht weniger Inhalte bearbeitet werden konnten als im Präsenzunterricht. Zudem hatten die Lehrenden den Eindruck, dass im videogestützten Online-Unterricht nicht alle Auszubildenden dem Unterricht folgten und diese schlechter erreicht werden konnten als im Präsenzunterricht. In Bezug auf Arbeitsaufträge schilderten sie, dass diese von den Auszubildenden häufig nicht in der gewünschten Qualität bearbeitet wurden.

Alle Lehrenden beschrieben technische Schwierigkeiten, die sowohl die digitale Ausstattung der Schulen (s. o.) als auch die Ausstattung der Auszubildenden betraf. So besaßen nicht alle Auszubildenden ein Tablet oder einen Computer, weshalb sie in Teilen über ihre Mobiltelefone arbeiteten, die nur über kleine Displays verfügen und die Arbeit erschwerten. Einzelne Schulen hatten ihre Auszubildenden bereits vor der Pandemie mit Tablets ausgerüstet, andere entschlossen sich erst während der Schulschließungen und der Finanzierungsmöglichkeit über Gelder des *Digitalpakts Schule* zu diesem Schritt. Zudem stellten fehlende bzw. schlechte Internetzugänge im ländlichen Raum für einige Auszubildende eine weitere Schwierigkeit dar.

Es wurde zudem deutlich, dass die Lernprozesse auch von den jeweiligen privaten Rahmenbedingen der Auszubildenden beeinflusst wurden. Aus Sicht der befragten Lehrenden stellte die Homeschooling-Situation der Auszubildenden grundsätzlich eine Schwierigkeit dar. Der Unterricht zu Hause wurde von den Lehrenden als „Doppelbelastung“ für die Auszubildenden gedeutet, da häufig mehrere Familienmitglieder zu Hause arbeiteten und es keinen Rückzugsraum für die Auszubildenden

gab. Darüber hinaus stellte auch die wirtschaftliche Situation einiger Auszubildenden eine Belastung für diese dar. So wurden, um finanzielle Einbußen der Lebenspartner:innen kompensieren zu können, teilweise zusätzliche Minijobs angenommen.

Ein weiteres Problem hinsichtlich der Ausbildungsumsetzung ergab sich aus den coronabedingten erhöhten Fehlzeiten während der Ausbildung. Diese entstanden durch häufige Quarantänezeiten infolge des Kontaktes mit infizierten Patientinnen und Patienten, aber auch durch Auslandsaufenthalte von Auszubildenden, die über Rückholaktionen nur verzögert nach Deutschland zurückgebracht wurden. Dabei wurden die bestehenden Fehlzeitenregelungen (PflBG § 13) in der Ausbildung unterschiedlich streng von den Trägern umgesetzt, sodass auch eine Verlängerung der Ausbildung nicht ausgeschlossen werden konnte.

3.1.2 Kooperation mit der Praxis

Die Kooperation mit den Praxisanleitenden der praktischen Ausbildung nahm aus Sicht der befragten Lehrkräfte während der Corona-Pandemie ab und wurde als weniger zuverlässig beschrieben. Durch die Kontaktbeschränkungen fanden keine institutionsübergreifenden Praxisanleiter:innentreffen statt und es konnten nur wenige Absprachen umgesetzt werden. Kontakte zur Praxis wurden vor allem durch die Schulen initiiert. Die Pflegelehrenden versuchten über die Formulierung von zusätzlichen Lernaufgaben für die Pflegeauszubildenden während der Praxiseinsätze, wie z. B. Übungsaufgaben zu Mobilisationstechniken, einen Ausgleich für fehlende angeleitete praktische Übungen in der Schule zu schaffen. Dabei konnte allerdings nicht gesichert werden, dass die Auszubildenden – wie sonst üblich – unter Anleitung von Praxisanleitenden arbeiten konnten.

Die abnehmenden Kontakte zwischen Schule und Praxis wurden auch mit den umzusetzenden Reformen durch das Pflegeberufegesetz erklärt. Aus Sicht der Pflegelehrenden waren die Praxisanleiter:innen mit dem Erstellen des Curriculums für die praktische Ausbildung im Kontext der Umsetzung des Pflegeberufegesetzes beschäftigt:

> „Auch wenn es jetzt hauptamtliche Praxisanleiter gibt. Wenig Zeit. Vielleicht gar nicht so dieses Weiterdenken. Dann waren die viel damit beschäftigt, auch das praktische Curriculum zu schreiben. Also, ich glaube, das ist nochmal eine andere Blase, in der sie sich jetzt befinden. Dass sie sich zum ersten Mal auch mit so einem Curriculum beschäftigen müssen. Und momentan gar nicht so diesen dauerhaften Bezug auf die Schüler legen." (B2, Z. 690–695)

Der Kontakt zum betrieblichen Bildungspersonal gestaltete sich unterschiedlich. Nach Einschätzung der Lehrkräfte war der Informationsfluss besser möglich, wenn eine enge institutionelle Beziehung zu den Praxiseinrichtungen bestand. Dies war vor allem dann gegeben, wenn sich Schule und Praxiseinrichtung in gleicher Trägerschaft befinden.

3.1.3 Chancen durch die Corona-Pandemie

Mit dem durch die Pandemie ausgelösten „Digitalisierungsschub“ der Pflegeschulen wurden aus Sicht der befragten Lehrenden auch positive Aspekte verbunden. Diese bezogen sich häufig auf die erstmalige Ausstattung mit digitalen Endgeräten, wie z. B. Tablets, und das Einrichten von Lernplattformen und Videokonferenztools. Dabei wurde betont, dass die digitale Kompetenz der Lehrenden im Kontext der Unterrichtsgestaltung im Verlauf der Pandemie deutlich zunahm, was ohne Pandemie in dieser Form nicht erfolgt wäre.

Hinsichtlich des zukünftigen Einsatzes digitaler Unterrichtsformate differenzierten die befragten Lehrenden unterschiedliche Ebenen. So zeigte sich, dass sich leistungsstarke Auszubildende auch während des Distanzunterrichts selbst gut organisieren und zukünftig von einer flexibleren Unterrichtsgestaltung mit digitalen Formaten profitieren könnten. Leistungsschwächere Auszubildende wurden nach Einschätzung der Lehrenden mittels digitaler Formate deutlich schlechter erreicht, sodass für diese der Präsenzunterricht zu präferieren sei. Eine Chance in der Nutzung digitaler Lernformate sehen die Lehrenden für Auszubildende, die z. B. aufgrund von Kinderbetreuungspflichten nicht am Präsenzunterricht teilnehmen können.

3.2 Perspektive des betrieblichen Bildungspersonals

Die nachfolgend dargestellte Perspektive der Praxisanleitenden basiert auf der Auswertung von fünf leitfadengestützten Interviews, die via Videokonferenztool durchgeführt wurden. Von Interesse waren die Einschätzung hinsichtlich etwaiger Veränderungen von Praxiseinsätzen und deren Begleitung unter Coronabedingungen sowie damit einhergehende Konsequenzen für die beteiligten Akteure.

3.2.1 Situation der Auszubildenden

Alle Befragten schildern, dass die Auszubildenden mit weniger Vorkenntnissen in die Praxiseinsätze kamen und unterschiedlich auf die Praxiseinsätze vorbereitet waren. Insgesamt sei viel Unterricht ausgefallen und die Auszubildenden hätten mehr in der Praxis gearbeitet. Die fehlenden Kenntnisse wurden vor allem bei den fachpraktischen Fähigkeiten deutlich, die durch den coronabedingten Ausfall des praktischen Unterrichts nicht eingeübt werden konnten:

> „Die haben keine fachpraktischen Übungen gemacht. Also die kommen hier her und haben noch nie ein Blutdruckmessgerät gesehen.“ (I 4)

Des Weiteren wird beschrieben, dass die Auszubildenden unterschiedlich mit der Situation umgingen. Während einige gut mit der Situation zurechtkamen, waren andere unsicher und besorgt, den Anschluss zu verlieren und die Zwischenprüfung oder das Examen nicht zu schaffen.

> „Ich komme überhaupt nicht mit. Ich bin völlig überfordert. Ich brauche Hilfe.“ (I 4)

Insgesamt beklagen die Praxisanleitenden, dass die Auszubildenden mit der Situation mitunter alleingelassen wurden und Unzufriedenheit mit der Ausbildung entstand. Die Auszubildenden konnten einfach weniger lernen und wurden dennoch dem Erwartungsdruck der Praxis ausgesetzt, den sie jedoch nicht erfüllen können.

Kritisiert wird auch eine fehlende Praxisbegleitung der Auszubildenden durch die Lehrkräfte während ihrer Praxiseinsätze:

> „Und gerade wenn Schüler ihren ersten Einsatz haben, finde ich es wichtig, dass die auch nochmal von der Schule begleitet werden, weil das nun mal die ersten Ansprechpartner sind und der erste Einsatz ist ja auch vielleicht immer so ein bisschen angsteinflößend oder es ist halt eben was Neues." (I 3)

Ebenso wurden nicht für alle Auszubildenden Praxisaufgaben formuliert, die ihnen in der Vergangenheit während der Praxiseinsätze Sicherheit gaben. Darüber hinaus wurde ein geringer Austausch der Auszubildenden untereinander beobachtet.

3.2.2 Situation der Praxisanleitenden

Da die Auszubildenden unterschiedlich und eher weniger gut vorbereitet in die Praxiseinsätze kamen, schildern alle Praxisanleitenden, dass sie mehr Aufwand in die Betreuung der Auszubildenden investieren mussten. So hätte vieles nachgearbeitet werden müssen, was im Rahmen von zusätzlichen theoriebasierten Angeboten, aber auch mittels praktischer Übungen erfolgte, z. B. in Bezug auf Händedesinfektion. Insbesondere die fehlenden fachpraktischen Fähigkeiten seien für die Bewältigung der Praxiseinsätze eine Herausforderung:

> „Also natürlich können die das nicht. Und das ist dann eine Herausforderung für die Praxis, weil wenn da einer kommt, dann kann man nicht mehr davon ausgehen, dass der dies, das, jenes schon fünf Mal geübt hat." (I 4)

Die eigene Arbeit bezüglich der Anleitung der Auszubildenden war nach Einschätzung der Praxisanleitenden weitestgehend gleich geblieben. Teilweise erschwerte das Tragen der Schutzmasken, aufgrund der nicht sichtbar werdenden Mimik, mit den Auszubildenden ins Gespräch zu kommen bzw. deren Befinden einzuschätzen. Zudem seien einige übliche Beobachtungsaufgaben in Bezug auf das Befinden der Patientinnen und Patienten, beispielsweise in der Psychiatrie, nicht wie gewohnt möglich gewesen.

Als gravierenden Einschnitt werteten alle Praxisanleitenden den Wegfall der Praxisbegleitung durch die Lehrkräfte. Die Begleitung durch schulische Lehrkräfte sehen sie einerseits als eine wichtige Stütze für die Auszubildenden, aber auch den Praxisanleitenden habe der Austausch mit den Lehrkräften gefehlt. Dies habe, so eine Einschätzung, dazu geführt, dass die Theorie-Praxis-Kooperation beeinträchtigt wurde.

> „… und einfach auch der Kontakt der Lehrkräfte mit den Praxisanleitern, also dass die Praxisanleiter auch mal ein Gesicht haben." (I 4)

Ein pandemiebedingter Mehraufwand ergab sich für die Praxisanleitenden dadurch, dass Probeexamen im Frühjahr 2020 ohne die Lehrkräfte der Schulen durchgeführt werden mussten, da diese die Gesundheitseinrichtungen nicht betreten durften.

3.3 Grenzen der vorgestellten Ergebnisse

Die geschilderten Erkenntnisse bieten lediglich einen ersten Einblick in Einschätzungen des schulischen und betrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich der coronabedingten Auswirkungen auf die Pflegeausbildung. Sie bedürfen einer weiteren empirischen Absicherung, bieten aber eine Basis bezüglich Vorannahmen für umfassendere quantitative Erhebungen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Erkenntnisse aus ersten Studien wie auch die eigenen Ergebnisse aus Perspektive des beruflichen Bildungspersonals zeigen insgesamt ein relativ homogenes Bild zu den Herausforderungen während der Corona-Pandemie in den jeweiligen Akteursgruppen.

Es wird deutlich, dass die Auszubildenden in der Pflege eine besonders herausfordernde Ausbildungssituation in der Praxis erlebten. Hier wurden sie mit erschwerten Arbeitsbedingungen (z. B. Umsetzung von Hygiene- und Abstandsregeln in Gesundheitseinrichtungen), Personalengpässen, aber auch der Versorgung von COVID-19-Patientinnen und -Patienten konfrontiert. Positiv betrachtet könnten diese Herausforderungen dazu beitragen, dass die Bedeutsamkeit des gewählten Ausbildungsberufs besonders sichtbar wird, da Auszubildende ihre berufliche Arbeit als unverzichtbar bzw. systemrelevant erleben konnten. Andererseits besteht die Gefahr, dass sich die Auszubildenden Anforderungen gegenübergestellt sahen, für die sie – insbesondere durch den eingeschränkten theoretischen und praktischen Unterricht – noch nicht hinreichend qualifiziert waren und Überforderungssituationen entstanden.

Die coronabedingten Einschränkungen in der schulischen Pflegeausbildung haben den Unterricht deutlich verändert, der wie an allen Schulen überwiegend ins Homeschooling verlagert wurde. Große Herausforderungen lagen in der Umsetzung der Distanzformate, die zunächst mit begrenzten digitalen Ressourcen umgesetzt werden mussten. Neue Aufgaben ergaben sich für die Lehrkräfte u. a. durch die Gestaltung von Unterricht in digitalen Formaten sowie die damit verbundene Einarbeitung in entsprechende Programme und Lernplattformen. Dabei stellten die teilweise rudimentäre technische Ausstattung der Schulen sowie die bislang mangelnden Erfahrungen und Kompetenzen der Lehrenden selbst die größten Herausforderungen bzgl. der Umsetzung dar. Mit dem Zugewinn an materieller Ausstattung und mittels „Learning by Doing“ durchliefen die Pflegeschulen in der Zeit der Corona-Pandemie gleichzeitig eine enorme Entwicklung hinsichtlich Digitalisierung.

Die Umstellung auf digitale Lernformate und der Wegfall von Präsenzzeiten in den Pflegeschulen führten bei den Auszubildenden zu Ausbildungsrückständen in

Theorie und Praxis. Besonders deutlich zeigten sich die Limitationen des Distanzunterrichts bei der Entwicklung von fachpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht wie üblich im Rahmen von Skills Lab-Arbeit angebahnt werden konnten. Die eingeschränkten bzw. veränderten Ausbildungsmöglichkeiten sind den Auszubildenden bewusst und bewirken zum Teil Verunsicherungen in Bezug auf die Erreichung des Ausbildungsziels.

Die praktische Ausbildung konnte fortgeführt werden, war jedoch durch die jeweiligen einrichtungsbezogenen Herausforderungen in Bezug auf Personalengpässe, die Umsetzung der Coronamaßnahmen sowie die prioritäre Zielsetzung der Einrichtungen, die Aufrechterhaltung der Versorgung zu sichern, von Verunsicherungen und ggf. auch Qualitätseinbußen geprägt. Die in der Regel für Praxiseinsätze vorausgesetzten Kompetenzen waren nicht bei allen Auszubildenden vorhanden. In diesen waren die Auszubildenden mit den situativen und komplexen Anforderungen des Pflegealltags konfrontiert und vorhandene Wissenslücken mussten durch einen erhöhten Einarbeitungs- und Anleitungsaufwand durch die verantwortlichen Praxisanleitenden kompensiert werden.

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Pflegeschulen und den Praxisanleitenden der Praxiseinrichtungen konnte während der Einschränkungen nicht wie gewohnt umgesetzt werden. Dies erschwerte den Schulen ihre Gesamtverantwortung für die Koordination des Unterrichts mit der praktischen Ausbildung wahrzunehmen. Die Zugangsbeschränkungen zu Gesundheitseinrichtungen verhinderten die Umsetzung der Praxisbegleitung durch die Lehrkräfte der Pflegeschulen und hatten Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Rahmen der Lernortkooperation. Dies wurde von Auszubildenden, Praxisanleitenden als auch von Lehrkräften gleichermaßen als beeinträchtigend empfunden und verdeutlichte diesen gleichzeitig die Bedeutsamkeit einer guten Lernortkooperation. Angesichts der deutlichen Wertschätzung der Praxisbegleitung als Instrument der Lernortkooperation scheint es zielführend, diese zukünftig, auch vor dem Hintergrund der neuen Gesetzesregelungen, deutlicher zu präzisieren und auszugestalten.

Mit Blick auf die Zukunft der Pflegeausbildung verdeutlichte die Corona-Pandemie einerseits bereits vorher bestehende Herausforderungen, trug aber auch gerade im Bereich der Digitalisierung zu wesentlichen Weiterentwicklungen bei. Die Fortführung des Digitalisierungsprozesses an den Schulen und die diesbezügliche Professionalisierung des Bildungspersonals bleiben aber auch zukünftig zentrale Entwicklungsfelder. Die durch die Pandemie für alle Beteiligten sichtbar gewordene Relevanz der Lernortkooperation bietet eine gute Ausgangsbasis, diese in Zukunft – auch unter vermehrter Nutzung digitaler Möglichkeiten – weiter auszubauen und die jeweiligen Rollen der beteiligten Akteure wertschätzend anzuerkennen.

Angesichts der bereits bestehenden Personalengpässe sowie der in der Pandemie sichtbar gewordenen Systemrelevanz des Pflegeberufs liegen Herausforderungen auch darin, die Attraktivität von Pflegearbeit weiter zu stärken. Eine qualitativ hochwertige Ausbildung mit den erforderlichen Lern- und Reflexionsräumen kann dazu beitragen, dass sich junge Menschen für diesen Beruf entscheiden. Weiterhin ist es

erforderlich, sich systematisch den nach der Ausbildung bietenden Weiterentwicklungsmöglichkeiten zuzuwenden, um berufliche Entwicklungs- und Karrierewege aufzuzeigen.

Sowohl die Reform der Pflegeausbildung als auch die Corona-Pandemie führen für den Ausbildungsalltag in Schule und Betrieb zu vielfältigen neuen Herausforderungen, die es vonseiten der Berufsbildungsforschung zu begleiten gilt. Dabei sollten vor allem empirisch abgesicherte Erkenntnisse gewonnen werden, z. B. durch die Generierung von Daten bezüglich der Qualität der schulischen und praktischen Ausbildung, der Konsequenzen der Digitalisierung für die Ausbildung sowie der Herausforderungen und Belastungen von Auszubildenden während der Ausbildung.

Literatur

Bauknecht, J. & Wesselborg, B. (2021): *Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. Prävention und Gesundheitsförderung.* Doi: https://doi.org/10.1007/s11553-021-00879-0

Bögemann-Großheim, E. & Wesselborg, B. (2017): Fehlende Standards in der Pflegelehrerbildung. *PADUA, 12*(4), 291–296. Doi: https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000393

BAS-Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020): *Liste der systemrelevanten Bereiche.* Online: https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Informationen-Corona/Kurzarbeit/liste-systemrelevante-bereiche.html (Zugriff am 17.02.2022).

BMG-Bundesministerium für Gesundheit (2020): *Verordnung zur Sicherung der Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen während einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite.* Online: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Gesetze_und_Verordnungen/GuV/A/VO_Ausbildungssicherung_BAnz.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

DKI-Deutsches Krankenhaus Institut (2019): *Krankenhaus Barometer.* Online: https://www.dki.de/sites/default/files/2019-12/2019_Bericht%20KH%20Barometer_final.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020): *Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie: Befragung zur Lehrergesundheit 2020. Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung.* Online: https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

Hien, W. & von Schwarzkopf, H. (2020): *Corona-Gefährdung im Erleben von Pflegekräften – eine explorative Studie mit Hinweisen auf erweiterte Gesundheitsschutzkonzepte: Forschungsbericht.* Online: http://www.wolfgang-hien.de/download/Pflege-2020.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

Hofrath, C. & Zöller, M. (2020): Ausbildungen nach dem Pflegeberufegesetz: Strukturelle Besonderheiten im Vergleich zur Ausbildung nach BBiG/HwO. *BWP, 49*(2), 12–16.

Kaufhold, M. (2017): Herausforderungen an das betriebliche Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder,* 269–286. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Klie, T., Remmers, H. & Manzeschke, A. (2021): *Corona und Pflege: lessons learned: Zur Lage der Pflege in einer gesundheitlichen und gesellschaftlichen Krisensituation*. Kuratorium Deutsche Altershilfe. Online: https://kda.de/wp-content/uploads/2021/10/Corona-und-Pflege-lessons-learned.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

MAGS – Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020a): *Einstellung des Unterrichtsbetriebs an allen Schulen der Pflege- und Gesundheitsfachberufe vom 13.03.2020.* Online: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/200313_erlass_einstellung_unterrichtsbetrieb_pflege-_und_gesund heitsfachberufeschulen.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

MAGS – Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020b): *Weiterführung der Ausbildungen der Pflege- und Gesundheitsfachberufe – Ergänzung zum Erlass Einstellung des Unterrichtsbetriebs an allen Schulen der Pflege- und Gesundheitsfachberufe vom 17.03.2020.* Online: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/gesundheit_erlass_weiterfuehrung_der_ausbildungen_der_pflege-_und_gesundheitsfachberufe_200317.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

MAGS – Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020c): *Allgemeinverfügung zur Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie Prüfungen an den Schulen des Gesundheitswesens vom 23.04.2020.* Online: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/200423_internet_av_durchfueh rung_von_lehrveranstaltungen_sowie_pruefungen_an_den_schulen_des_gesund heitswesens.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

MAGS – Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020d): *Allgemeinverfügung zur Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie Prüfungen an den Schulen des Gesundheitswesens vom 02.06.2020.* Online: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/200602_av_gesundheitsschu len.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

PflAPrV – Pflegeberufe Ausbildungs- und Prüfungsverordnung vom 2. Oktober 2018 (BGBl. I S. 1572), die durch Artikel 10 des Gesetzes vom 19. Mai 2020 (BGBl. I S. 1018) geändert worden ist.

Pflegeberufegesetz vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581), das zuletzt durch Artikel 9a des Gesetzes vom 11. Juli 2021 (BGBl. I S. 2754) geändert worden ist.

Reiber, K. & Weyland, U. (2020): *Pflege in Zeiten der Covid-19 Pandemie: Solidaritätsbekundungen von Mitgliedern der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Online: https://www.dgfe.de/file admin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2020_Solidarit%C3%A4tsbe kundungen_BWP-Mitglieder.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

Sauer, J. (2020): Lernen in der Krise: Pflegeausbildung in Corona-Zeiten. *Die Schwester Der Pfleger*, 14–16. Online: https://www.bibliomed-pflege.de/sp/ausgabe/6-2020-lernen-in-der-krise-pflegeausbildung-in-zeiten-von-covid-19 (Zugriff am 17.02.2022).

Teigelake, B. & Sorber, M. (2021): Die Pflegeschule im Wohnzimmer. *PADUA, 16*(5), 271–276. Doi: https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000644

Teigeler, B. (2021): Ich habe mir Stress ohne Ende gemacht: Praktische Ausbildung in der zweiten Corona-Welle. *Die Schwester Der Pfleger*, 4–8. Online: https://www.bibliomed-pflege.de/sp/ausgabe/3-2021-nachwuchs-in-not-praktische-ausbildung-in-der-zweiten-corona-welle (Zugriff am 17.02.2022).

Weyland, U. (2020): Blickpunkt: Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116*(3), 337. Doi: https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0015

Weyland, U. & Kaufhold, M. (2017): Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. *BWP, 46*(1), 30–33.

Weyland, U. & Reiber, K. (2013). Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013,* 189–202. Opladen: Verlag Barbara Budrich. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvn4.18

Wissing, C., Flemming, D. & Kerres, A. (2020): Schulschließung in Zeiten der Pandemie von Covid-19: ein Schlaglicht auf die Sicht der Pflegelehrenden. *Pflegewissenschaft/ Sonderausgabe: Die Corona-Pandemie*, 163–164. Online: https://www.divi.de/joomlatools-files/docman-files/publikationen/covid-19-dokumente/200415-pflegewissenschaft-hpsmedia-corona.pdf (Zugriff am 17.02.2022).

Herausforderungen und Folgen für über- und außerbetriebliche Einrichtungen in der Beruflichen Förderung, Weiterbildung und Erwachsenenbildung

Teilhabeförderung langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen – neue Ansätze der beruflichen Rehabilitation in Zeiten der COVID-19-Pandemie

Sebastian Ixmeier, Gero Scheiermann

Abstract

Die COVID-19-Pandemie hat negative Auswirkungen auf die berufliche Rehabilitation und die Teilhabechancen von langzeitarbeitslosen Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Anhand von empirischen Erkenntnissen aus einem Modellprojekt zeigt der Beitrag Wege auf, wie Teilhabeförderung für diese besonders vulnerable Zielgruppe auch in pandemischen Zeiten gelingen kann. Hierfür werden bestehende Corona-induzierte Hürden sowie dazugehörige Bewältigungsstrategien aus Teilnehmendensicht rekonstruiert. Dabei zeigt sich das Potenzial der langfristigen und ganzheitlichen Teilhabeförderung im Kontext eines sanktionsfreien und adaptiven Settings zur inkrementellen Initiierung eines salutogenetischen Prozesses. Parallel dazu bedarf es jedoch beruflicher Orientierungs- und Bildungsarbeit, um einen beruflichen (Re-) Integrationsprozess zu fördern.

Schlagworte: Berufliche Rehabilitation, Salutogenese, COVID-19, Langzeitarbeitslosigkeit, berufliche Orientierung

The COVID-19 pandemic is having a negative impact on vocational rehabilitation and the participation opportunities of long-term unemployed people with health impairments. Based on empirical findings from a model project, the article demonstrates how participation promotion for this particularly vulnerable group can also be successful in pandemic times. For this purpose, corona-induced hurdles and associated coping strategies are reconstructed from the participants' point of view. The outcome shows that a long-term and holistic participation promotion in the context of a sanction-free and adaptive setting can be crucial for the incremental initiation of a salutogenetic process. However, in order to promote a vocational (re-)integration process, vocational orientation, education, and training is required at the same time.

Keywords: vocational rehabilitation, salutogenesis, COVID-19, long-term unemployment, vocational orientation

1 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die berufliche Teilhabe langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen

Die berufliche Teilhabe ist für Menschen mit Beeinträchtigungen eine elementare Voraussetzung für ein gleichberechtigtes gesellschaftliches Miteinander (Rauch 2005, S. 25 ff.). „Dennoch fällt die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt weiterhin schlechter aus als die von Menschen ohne Behinderung“ (Weller et al. 2021, S. 2). Deutlich wird dies anhand einer geringeren Erwerbsquote, oftmaliger atypischer Beschäftigung, geringerer Entlohnung und häufigerer Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderung (BMAS 2016; Flüter-Hoffmann, Kutenacker & Schmidt 2021; Niehaus & Bauer 2013). Die Gründe hierfür sind vielschichtig und liegen in verschiedenen strukturellen, institutionellen sowie mentalen und sozialpsychologischen Barrieren, die eine Art „unsichtbare Glaswand“ (von Kardorff & Ohlbrecht 2013, S. 123) für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen bilden, durch die eine gleichberechtigte berufliche Teilhabe zum Teil erheblich erschwert wird (Achatz & Trappmann 2011, S. 11 f.; von Kardorff & Ohlbrecht 2013, S. 123).

Durch die COVID-19-Pandemie haben sich erhebliche Herausforderungen für den Arbeitsmarkt und die berufliche Teilhabe ergeben (BMAS 2021, S. 43 ff.; Weller 2021, S. 21). In deren Verlauf ist die Anzahl der Menschen im Langzeitleistungsbezug auf über eine Million gestiegen (2019: 714.000) (BA 2021a, Sell 2021). „Im Februar 2021 waren 160.000 Langzeitarbeitslose im Rechtskreis Drittes Buch Sozialgesetzbuch (SGB III) und 850.000 Langzeitarbeitslose im Rechtskreis Zweites Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) gemeldet“ (Deutscher Bundestag 2021, S. 1). Die Gründe hierfür liegen u. a. in einer großflächigen Kündigung in bestimmten Branchen wie dem Gastgewerbe oder dem Einzelhandel, einer Zunahme an Kurzarbeit oder dem Rückgang der Anstellungsmöglichkeiten im Helferbereich (Dehn et al. 2021; Deutscher Bundestag 2021, S. 5 f.; Kubis & Popp 2021; verdi 2021). Durch den konjunkturellen Einbruch ist auch ein Rückgang neu gemeldeter offener Stellen zu verbuchen, d. h. freie Stellen für arbeitssuchende Personen werden weniger, ergo wird die Rückkehr in ein Arbeitsverhältnis schwieriger (iwd 2021). Ausgehend von dieser Entwicklung wird, gerade auch für Personen im Langzeitleistungsbezug mit hohen Vermittlungshemmnissen, vor einer möglichen pandemiebedingten Verfestigung der Langzeitarbeitslosigkeit gewarnt (Der Paritätische Gesamtverband 2021; Gartner & Weber 2021).

„Erste Studien weisen auf einen deutlichen Rückschlag der Teilhabe von Menschen mit Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt hin“ (Weller 2021, S. 24). So ist neben der genannten Zahl der Personen im Langzeitleistungsbezug auch die Zahl der schwerbehinderten Menschen in Arbeitslosigkeit angestiegen (BA 2021b). „Die schon unter normalen Bedingungen erschwerte Suche nach einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt wird durch die Corona-Krise für schwerbehinderte Menschen noch mehr verstärkt“ (verdi 2021). In Bezug auf die Menschen mit Behinderung sehen die in einer Untersuchung von Buschmann-Steinhage (2021, S. 14) befrag-

ten Leistungserbringenden bzw. Träger schlechtere Vermittlungschancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für diese Gruppe. Die weitere Entwicklung der Langzeitarbeitslosigkeit und die (Re-)Integration von Personen mit Beeinträchtigungen in den Arbeitsmarkt werden von der Dauer der COVID-19-Pandemie sowie weiteren Faktoren abhängig sein. „Die zentrale Herausforderung der kommenden Jahre ist und bleibt der Strukturwandel des Arbeitsmarktes, der maßgeblich bestimmt wird durch die drei großen ‚D': Digitalisierung, Dekarbonisierung und demografischer Wandel" (BMAS 2021, S. 39). Im Zuge dieser Entwicklung gewinnt auch die berufliche Qualifizierung im Rahmen der beruflichen Rehabilitation zunehmend an Bedeutung.

Neben den strukturellen Problemen auf dem Arbeitsmarkt ergeben sich durch eine etwaige (pandemiebedingte) Arbeitslosigkeit zudem auch psychische Belastungen für die betroffenen Personen (Vlasak, Alsalih & Barth 2021). Hierdurch kann der berufliche (Re-)Integrationsprozess abermals negativ beeinflusst werden.

2 Die berufliche Rehabilitation im Schatten der COVID-19-Pandemie

Die Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen (z. B. Schwerbehinderung) in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt und die Ermöglichung einer beruflichen Perspektive ist das Ziel der beruflichen Rehabilitation (Bylinski 2021, S. 95 f.; Reims, Nivorozhkin & Tophoven 2017). Bei der beruflichen Rehabilitation handelt es sich u. a. um gesetzlich verankerte sogenannte *Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben* (*LTA*). Die berufliche Rehabilitation ist, wie nachfolgend beschrieben wird, vor dem Hintergrund der Unterstützungsleistungen bzw. -angebote für vulnerable Gruppen von den Folgen der COVID-19-Pandemie besonders betroffen. „Die SARS-CoV-2-Pandemie hält alle Akteure der Rehabilitation in Atem" (Buschmann-Steinhage et al. 2021, S. 4). Zu den Leidtragenden der COVID-19-Pandemie zählen neben den Betroffenen bspw. auch die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation wie Berufsförderungswerke, Berufsbildungswerke, Werkstätten für behinderte Menschen oder Inklusionsunternehmen (Buschmann-Steinhage et al. 2021).

Im ersten Lockdown wurden viele Werkstätten o. Ä. von den Trägern (präventiv) geschlossen, für die Einrichtungen galt teils ein Betretungsverbot. Die Angebote mussten in Gänze der pandemischen Lage angepasst werden. Die beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und -angebote wurden daher überwiegend digital durchgeführt; gelernt und gearbeitet wurde von zu Hause aus (Deutscher Bundestag 2021, S. 6). Die Träger haben entsprechend den Umständen eine digitale Infrastruktur aufgebaut, die es ihnen ermöglicht, Qualifizierungsmaßnahmen online in alternativer Form durchzuführen. Hierfür wurden differente Online-Lernplattformen oder Groupware-Systeme wie Microsoft Teams, Moodle oder Ilias genutzt; Zoom-Meetings haben den direkten sozialen Austausch ersetzt. Die digitalen Angebote stoßen jedoch häufig an ihre Grenzen (z. B. soziale Isolation, fehlender informeller Austausch, unzureichende technische Ausstattung, technische Komplikationen, mangelnde Barrierefreiheit)

(siehe dazu z. B. Buschmann-Steinhage et al. 2021, S. 26 ff.). Nach dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 wurden die Maßnahmen größtenteils wieder in Präsenz durchgeführt. Hierfür mussten Schutzmaßnahmen konzipiert und Hygieneregeln aufgestellt werden. Während der vierten Welle der COVID-19-Pandemie im Winter 2021/2022 mussten viele Leistungen erneut auf Distanzangebote oder Hybridformen umgestellt werden. Durch die Pandemie hat sich ergo ein Digitalisierungsschub ergeben, dessen Chancen jedoch schnell auch zu Herausforderungen geworden sind (Schmidt-Hertha 2021, S. 20 ff.).

In Bezug auf die konkreten Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die berufliche Rehabilitation liegen bisher kaum Erkenntnisse vor. Ergebnisse bezogen auf *Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben* kann u. a. die bereits zitierte Online-Befragung der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und deren Folgen für Menschen mit Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen bieten. In dieser Befragung sind bspw. nachfolgende Herausforderungen für die betroffenen Leistungsnehmenden von den befragten Personen der Träger genannt worden (Boehle et al. 2021, S. 33 ff.; Buschmann-Steinhage et al. 2021, S. 14 ff.): Auswirkungen auf die Leistungen der beruflichen Rehabilitation (z. B. Abbruch, Aufschiebung oder Verlängerung der Leistung, Umstellung auf IT-gestützte Ersatzangebote), Folgen der Umstellung auf IT-gestützte Ersatzangebote (z. B. geringere Sozialkontakte, Ausfall von Therapien, Verschlechterung der Erkrankungen), Einschränkungen der beruflichen Rehabilitation durch Schutzvorschriften oder der erschwerte Zugang zu einer beruflichen Rehabilitation (z. B. Ängste vor einer Infektion, Platzreduzierung in den Angeboten, erschwerte/verzögerte Beratung) (Rundel et al. 2021, S. 159). 45,1 Prozent der befragten Personen machen sich Sorgen um ihre berufliche Zukunft (Buschmann-Steinhage 2021, S. 9). Für die Leistungserbringenden bzw. Träger wurden bspw. nachfolgende Auswirkungen genannt (Buschmann-Steinhage et al. 2021, S. 53 ff.): Personalausfall durch Infektionen mit dem Corona-Virus, behördliche Schließungen, Ausfall von Personal mit einer Zugehörigkeit zu Corona-Risikogruppen, organisatorische Maßnahmen aufgrund von Schutzvorschriften, Platzreduzierungen, Auswirkungen auf die Mitarbeitenden in den Diensten und Einrichtungen (z. B. Homeoffice) oder Besuchsbeschränkungen. Von den Leistungserbringenden wurden laut Umfrage entsprechend Ersatzangebote wie Unterricht über IT-Lernplattformen, telefonische Beratung, Internet-Chats und Videokonferenzen erbracht.

Weiterhin ergeben sich durch die Folgen der COVID-19-Pandemie, z. B. durch die vorübergehenden Kontaktbeschränkungen, auch Auswirkungen auf Modellprojekte der beruflichen Rehabilitation, wie das Bundesprogramm „Innovative Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben – rehapro“ (Brussig et al. 2021, S. 30 f.) zeigt. In diesem Beitrag werden exemplarisch anhand des rehapro-Modellprojektes *Essen.Pro.Teilhabe* die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Angebote beruflicher Rehabilitation dargestellt und die Strategien der betroffenen Personengruppen im Umgang damit näher erörtert.

3 Über das rehapro-Modellprojekt *Essen.Pro.Teilhabe*

Das im Jahr 2017 in der ersten Stufe in Kraft getretene Bundesteilhabegesetz (*BTHG*) ist ein umfassendes Gesetzespaket, das für Menschen mit Behinderungen viele Verbesserungen vorsieht. Die innerhalb des *BTHG* geplante Weiterentwicklung der Förderbedingungen für gesundheitlich beeinträchtigte Personen richtet sich an Menschen, die innerhalb der Rechtskreise der gesetzlichen Rentenversicherung (SGB VI) oder der Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) betreut werden. Im Rahmen des *BTHG* wurde in § 11 SGB IX die Förderung von Modellvorhaben zur Stärkung der Rehabilitation beschlossen. Dieser gesetzliche Auftrag wird mit dem Bundesprogramm *rehapro* umgesetzt. Durch die Erprobung von innovativen Leistungen und innovativen organisatorischen Maßnahmen sollen im Programm *rehapro* neue Wege gefunden werden, um die Erwerbsfähigkeit von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen noch besser zu erhalten bzw. wiederherzustellen. Neben der Zielsetzung einer nachhaltigen Senkung des Zugangs in die Erwerbsminderungsrente und die Eingliederungshilfe bzw. Sozialhilfe steht insbesondere auch die damit verbundene berufliche und soziale Teilhabe im Vordergrund des Bundesprogramms (Tabbara 2021).

Eines der derzeit agierenden 54 Projekte des Bundesprogramms *rehapro* ist das Essener Modellprojekt *Essen.Pro.Teilhabe* (*EPT*), das Anfang 2020 ins Leben gerufen wurde. Das zentrale Ziel von *EPT* ist es, neue Ansätze zu erproben, um die Fördersituation von langzeitarbeitslosen Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in der Kommune Essen nachhaltig zu verbessern. Grundlage des Ansatzes ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Partner:innen und Fachexpertinnen und -experten unter der Leitung des JobCenters Essen. Diese interdisziplinäre Kooperationspartnerschaft besteht u. a. aus Psychologinnen und Psychologen, Arbeitsvermittlerinnen und -vermittlern, Sozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie Ärztinnen und Ärzten. Die Universität Duisburg-Essen führt als Kooperationspartnerin eine gestaltungsorientierte wissenschaftliche Begleitforschung durch, die sich an dem Ansatz Design-Based Research (DBR) orientiert (Euler & Sloane 2014). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sollen die in Abbildung 1 erfassten Merkmale des Modellprojektes evaluiert, der Projektansatz weiterentwickelt und zentrale Gelingensbedingungen und Verstetigungsfaktoren identifiziert werden.

Im Zentrum des innovativen Ansatzes von *EPT* steht eine ganzheitliche Betreuung mit einer Vielzahl an niederschwelligen Angeboten zur Verbesserung der Situation der Teilnehmenden in den drei Bereichen (*Säulen)* Gesundheit, soziale Teilhabe und berufliche Teilhabe. Die freiwillige Teilnahme ist auf eine langfristige Betreuungszeit von rund 20 Monaten angelegt. In individuellen Settings werden mit den Teilnehmenden fortlaufend konkrete Ziele für die Projektteilnahme abgestimmt, die sich an einer Verbesserung der gesundheitlichen Situation sowie einer Erhöhung ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe orientieren. In den fünf Jahren Projektlaufzeit sollen rund 250 Teilnehmende das Modellprojekt durchlaufen.

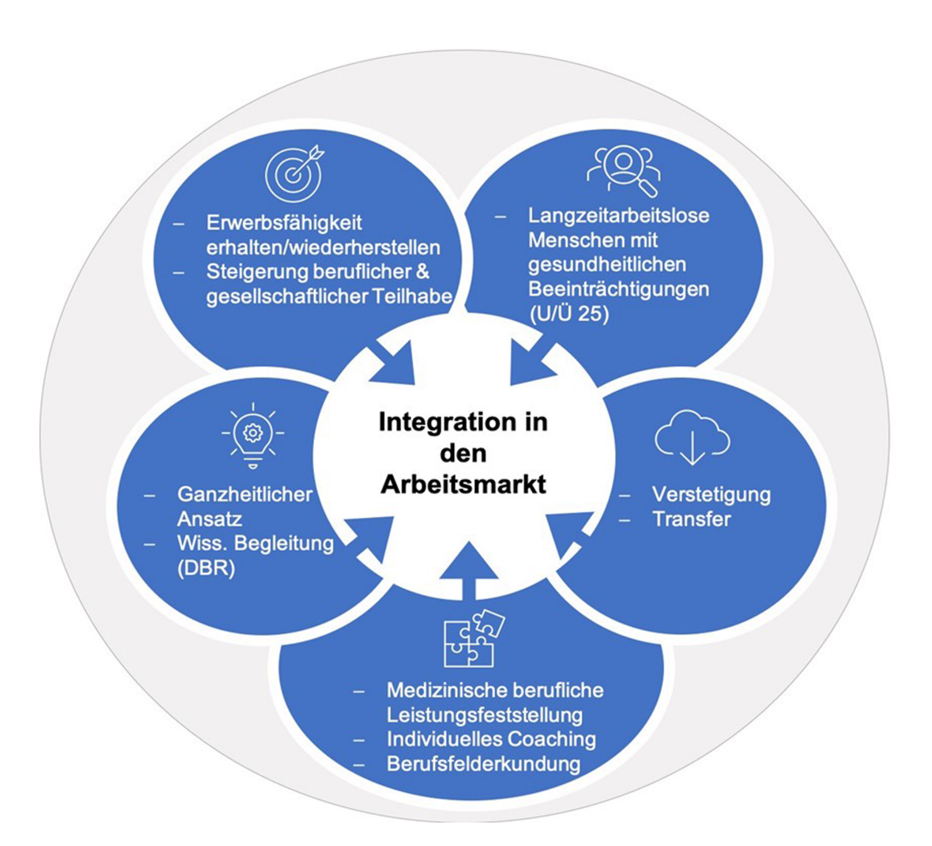


Abbildung 1: Hauptcharakteristika des Modellprojekts *Essen.Pro.Teilhabe* (eigene Darstellung)

Anhand von empirischen Daten der wissenschaftlichen Begleitung von *EPT* wird nachfolgend aufgezeigt, welche Auswirkungen die COVID-19-Pandemie auf den Projektverlauf der Teilnehmer:innen hat.

4 Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die berufliche Rehabilitation – Erfahrungen aus einem Modellprojekt

Das Modellprojekt *EPT* ist offiziell im Januar 2020 gestartet. Nach einer einleitenden Koordinations- und Organisationsphase sollte im April 2020 mit der Teilnehmendenbetreuung (Coachingphase) begonnen werden. Aufgrund des ersten Lockdowns in der Bundesrepublik Deutschland von März bis Mai 2020 musste dieser Starttermin bereits um einige Wochen verlegt werden. Seitdem prägen coronabedingte Einschränkungen in wechselnder Intensität die Projektarbeit. Diese reichen von einer extremen Reduktion der Interaktionsmöglichkeiten „in physischer Kopräsenz" im Zuge der Phasen des „harten Lockdowns" (teilweise war der Vor-Ort-Austausch nur noch in

Ausnahmefällen und auf bilateraler Ebene möglich) über das Verbot spezifischer Angebotsbestandteile (z. B. waren etliche Sportangebote auch im „Lockdown-light" ab November 2020 behördlich untersagt) bis hin zu den verhältnismäßig milden und mittlerweile (relativ) etablierten pandemischen „Grundregeln", wie sie etwa im Zuge der AHAL-Formel (Abstand, Hygiene, Alltagsmaske, Lüften) massenwirksam etikettiert werden. Hinzu kommt auf externer Ebene eine in der Nachkriegszeit wohl noch nie dagewesene phasenweise Schließung bzw. Abriegelung gesamtgesellschaftlicher Funktionsbereiche auf nahezu allen Ebenen, wodurch das erklärte Projektziel einer individuellen Erhöhung der sozialen und beruflichen Teilhabe der Teilnehmenden ebenfalls entsprechend konterkariert wurde.

Die Projektarbeit in *EPT* stand demnach von Beginn an im Schatten der COVID-19-Pandemie. Folglich mussten nicht nur – wie ursprünglich in der Projektkonzeption vorgesehen – innovative Methoden der ganzheitlichen und interdisziplinären Teilhabeförderung entwickelt und erprobt werden. Vielmehr galt es nun auch, die Teilnehmendenbetreuung an die dynamischen, jeweils geltenden infektionsschutzrechtlichen Vorgaben anzupassen, um so die Sicherheit aller Beteiligten bestmöglich zu gewährleisten. Entsprechend folgte beispielsweise eine stetige Adaption der Förderangebote und der dazugehörigen Betreuungsschlüssel, die Implementation von digitalen Methoden sowie eine strikte Ausrichtung des Projekthandelns an den aktuellen Hygienemaßnahmen. Dieses Erfordernis stellte und stellt nun jedoch nicht nur die *EPT*-Kooperationspartner:innen vor enorme Herausforderungen. Gerade die Zielgruppe der langzeitarbeitslosen Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen, aus denen sich die Projektteilnehmenden konstituieren, ist durch die pandemische Situation besonders bedroht. So zählen die Projektteilnehmenden nicht nur häufig aufgrund ihrer gesundheitlichen Situation zu einer potenziellen Risikogruppe mit der Gefahr eines schweren Krankheitsverlaufs. Vielmehr stellt für sie die berufliche (Re-)Integration gerade auch aufgrund der in Kapitel 1 konstatierten drohenden Verstetigung von Langzeitarbeitslosigkeit im Zuge der COVID-19-Pandemie eine besondere Herausforderung dar. Aus diesem Grund soll nachfolgend rekonstruiert werden, welche Auswirkungen die COVID-19-Pandemie auf den Projektverlauf der Teilnehmenden hat.

Zur Beantwortung der Fragestellung werden sowohl qualitative wie auch quantitative empirische Forschungsdaten ausgewertet und die Befunde miteinander in Beziehung gesetzt. Diese methodische Triangulation ermöglicht es, einen möglichst ganzheitlichen Blick auf ein interessierendes Phänomen zu werfen und somit auch die Fragestellung multiperspektivisch beantworten zu können (Mertens 2018; Denzin 2007). Die im Rahmen dieses Beitrags ausgewerteten Forschungsdaten entstammen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts *Essen.Pro.Teilhabe*. Dabei kam ein solch beschriebenes triangulatives Mixed-Methods-Untersuchungsdesign zur Anwendung. Neben Beobachtungsprotokollen, die unter Rückgriff auf die Methodik der fokussierten Ethnografie entstanden (Knoblauch 2001), konstituiert sich der Datenkorpus zusätzlich aus Prozessverlaufsdaten, deren Dokumentation durch die Projektpartner:innen im Rahmen der Teilnehmendenbetreuung erfolgte. Zudem wurden

quantitative Paneldaten im Rahmen zweier Online-Befragungen von Projektteilnehmenden erhoben (Jackob, Schoen & Zerback 2009) und leitfadengestützte Interviews mit Stakeholdern, Teilnehmenden sowie Projektmitarbeitenden geführt (Hopf 2020). Die quantitativen Daten wurden mit deskriptiven und inferenzstatistischen Methoden ausgewertet (Baur & Blasius 2014). Bei der Analyse des qualitativen Datenkorpus kamen sowohl inhaltsanalytische wie auch rekonstruktive Verfahren zum Einsatz (Mayring 1991; Oevermann 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Renn 2018).

4.1 Problemlagen, Projektziele und die Bedeutung der Teilhabeleistungen

Bevor die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die *EPT*-Teilnehmenden und deren konkrete Projektverläufe näher betrachtet werden können, scheint es zunächst sinnvoll zu sein, deren Hauptcharakteristika, Problemlagen und Projektziele genauer zu betrachten. In diesem Kontext soll ebenfalls auf die Bedeutung der Teilhabeleistungen näher eingegangen werden, die im Projekt zum Einsatz kommen.

Aus einer Analyse der Prozessverlaufsdaten ging hervor, dass sich von den 125 Teilnehmenden, die bis Ende Oktober 2021 in das Projekt eingemündet sind, rund 60 Prozent dem männlichen Geschlecht zuordnen. Die übrigen 40 Prozent gaben an, dem weiblichen Geschlecht zugehörig zu sein. Die Altersverteilung ist relativ ausgeglichen und reicht von 19 bis 63 Jahre. Besonders bei den jüngeren Altersgruppen sind die gesundheitlichen Einschränkungen oftmals psychischer Natur. Allerdings gaben über 75 Prozent der Teilnehmenden an, ihre gesundheitliche Situation sei in erster Linie aufgrund von physischen Faktoren problembehaftet. Weiterhin hatten rund die Hälfte aller Teilnehmenden keine abgeschlossene Berufsausbildung. Davon waren 70 Prozent unter 40 Jahre alt.

Im Rahmen der ersten standardisierten Online-Befragung zu Beginn des Modellprojekts konnten die Teilnehmenden unter anderem Angaben zu ihren individuellen Projektzielen machen. Von den 61 Befragten gaben fast 87 Prozent an, dass diese in einer Verbesserung des eigenen Gesundheitszustands liegen. Demgegenüber hat die Verbesserung der sozialen Teilhabe nur untergeordneten Stellenwert. Für rund 40 Prozent der Befragten stellt eine verstärkte Teilnahme am öffentlichen Leben ein individuelles Ziel dar. Schließlich positioniert sich mit der beruflichen Teilhabe die dritte „Säule" der Projektarbeit (vgl. Kapitel 3) von ihrer Bedeutung für die Teilnehmenden her in der Mitte. Mit 37 Personen gaben rund 61 Prozent aller Befragten an, dass wieder Geld zu verdienen ein individuelles Projektziel sei. Entsprechend wird auch bevorzugt eine (Re-)Integration in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis angestrebt. Die Teilnahme an Regelangeboten des Jobcenters ist demgegenüber von einer untergeordneten Relevanz. Erwähnenswert erscheinen hierbei noch die beiden Aspekte berufliche Orientierung sowie berufliche Ausbildung. Während im Angesicht der recht hohen Anzahl an Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung mit nur etwas mehr als einem Viertel aller befragten Personen relativ wenige die Angabe tätigten, sie würden eine berufliche Ausbildung anstreben, erhoffen sich wiederum mit 34 Teilnehmenden deutlich über die Hälfte aller Befragten durch die Projektteilnahme herauszufinden, welche Arbeit bzw. welcher Beruf zu ih-

nen passt. Folglich scheint es insbesondere mit der beruflichen Orientierung und einer Verbesserung des individuellen Gesundheitszustands der konkreten beruflichen (Re-)Integration wichtige vorgelagerte Aufgabenbereiche zu geben. Die Implikationen dieser Befunde für die weitergehende Analyse werden nachfolgend noch einmal aufgegriffen und entsprechend eingeordnet.

Wie im vorangegangenen Kapitel 3 bereits dargestellt, eröffnet sich das innovative Förderpotenzial des Modellprojekts *Essen.Pro.Teilabe* insbesondere durch sein mannigfaltiges Leistungsportfolio. Dies ist sowohl für die Projektteilnahme per se wie auch für die Folgen der COVID-19-Pandemie auf die selbige von entscheidender Bedeutung. Bereits in der ersten Erhebungswelle der standardisierten Panelbefragung bewertete die überragende Mehrheit die verschiedenen Teilhabeangebote überwiegend als sehr wichtig. Besonders die interdisziplinäre, ganzheitliche Projektgestaltung im Rahmen eines sanktionsfreien Settings über einen relativ langen Betreuungszeitraum von rund 20 Monaten war hierbei von herausragender Bedeutung. Doch auch berufliche Teilhabeleistungen (z. B. die Hilfe bei der Arbeitsaufnahme oder die Möglichkeiten von Berufsfelderkundungen) sowie gesundheitliche Leistungen (z. B. medizinische Diagnosen oder Sport- und Ernährungsprogramme) nahmen für nahezu alle befragten Personen einen sehr großen Stellenwert ein. Analog zu den o. g. Relevanzsetzungen mit Blick auf die Projektziele waren demgegenüber soziale Teilhabeleistungen wie beispielsweise die Hilfe bei sozialer Kontaktaufnahme (z. B. mit Vereinen) von geringerer Bedeutung, wenngleich sie im Durchschnitt immer noch als wichtig eingestuft wurden.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch nach der Auswertung der Ergebnisse der zweiten Befragungswelle ab. Diese findet nach 9 bis 15 Monaten Projektteilname statt, was in etwa dem zweiten Drittel der regulär vorgesehenen Projektlaufzeit entspricht. Bis September 2021 haben 23 Personen den zweiten Fragebogen beantwortet. Dabei konnten sie bei einer Fragestellung bis zu 5 aus 22 Teilhabeleistungen wählen, welche sie als besonders wichtig einstufen. Abbildung 2 gibt eine Übersicht über die 10 am häufigsten genannten Teilhabeleistungen. Die unterschiedlichen Farben ergeben sich aus den unterschiedlichen Kategorien, welchen die einzelnen Teilhabeleistungen zugeordnet sind. Dabei steht hellgrün für das Kooperationsformat, orange für die Professionalität der Betreuung, gelb für die Adaptivität der Betreuung, grau für das Sozialkapital, welches durch die Betreuung im Projekt akquiriert wird, rot für die gesundheitlichen Leistungen und blau für den organisationalen Rahmen. Weiterhin gab es noch die Kategorien der sozialen Teilhabeleistungen sowie der beruflichen Teilhabeleistungen, deren zugehörige Variablen allerdings weniger häufig genannt wurden, weshalb sie in Abbildung 2 auch nicht aufgelistet sind. Jede Kategorie, mit Ausnahme des organisationalen Rahmens, konstituiert sich jeweils aus mehreren Variablen.

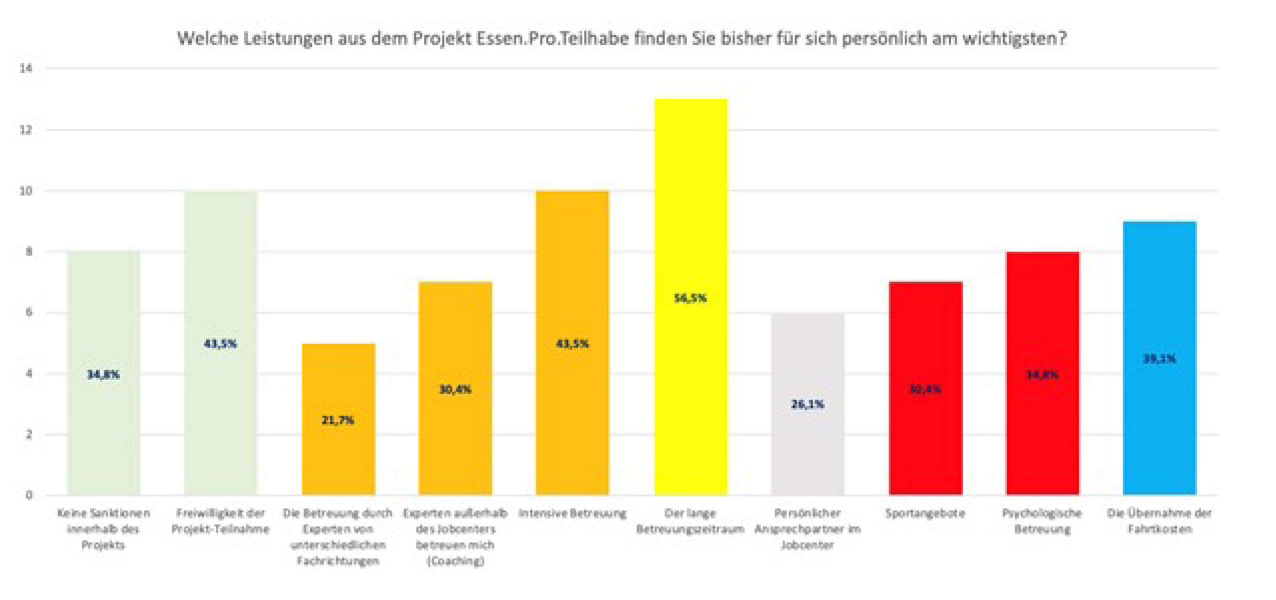


Abbildung 2: Leistungen im Projekt *Essen.Pro.Teilhabe* nach Wichtigkeit (Top 10 aus 22) (Quelle: 2. Online-Befragung von Teilnehmenden am Projekt *Essen.Pro.Teilhabe;* August 2021–September 2021; eigene Berechnung; n = 23; nur gültige Werte)

Abbildung 2 zeigt, dass auch nach neun Monaten Projektlaufzeit die professionelle und intensive Betreuung sowie ein langer Betreuungszeitraum in einem sanktionsfreien Setting von herausragender Bedeutung für die Befragten sind. Auch die Möglichkeit einer persönlichen Ansprechperson im Jobcenter sowie die Übernahme der Fahrtkosten haben einen hohen Stellenwert. Letzteres war ebenfalls bereits in der ersten Teilnehmendenbefragung zentral und verweist auf die ökonomisch prekäre Situation, in der sich viele Personen im Grundsicherungsbezug befinden. Während mit den Sportangeboten und der psychologischen Betreuung auch zwei Leistungen, die zu den gesundheitlichen Teilhabeangeboten gezählt werden können, in den Top 10 auftauchen, bleiben hier mit den beruflichen und sozialen Teilhabeleistungen die anderen beiden Säulen, die im Rahmen der Projektteilnahme durch den ganzheitlichen Ansatz bedient werden sollen, außen vor. Aus eben jenem Sachverhalt lassen sich an dieser Stelle drei Schlussfolgerungen ziehen. So bestätigt dies erstens die bereits weiter oben getätigte Einschätzung, dass die soziale Teilhabe als individuelles Teilhabeziel von eher untergeordneter Relevanz zu sein scheint. Zweitens deutet es auf ein Primat der gesundheitlichen Teilhabe gegenüber den anderen beiden Teilhabesäulen (berufliche und soziale Teilhabe) hin. Und drittens verweist dieser Befund, mit Blick auf die berufliche Teilhabe, einerseits auf die Prozesshaftigkeit, welche mit einer beruflichen (Re-)Integration verbunden ist. Demnach muss nicht nur in einem ersten Schritt der Gesundheitszustand wieder so weit stabilisiert werden, dass an die Ausübung einer Erwerbstätigkeit gedacht werden kann. Vielmehr bedarf es auch einer adäquaten beruflichen Orientierungsphase, die sich insbesondere im Schatten des prekären Gesundheitszustands sowie dem häufigen Fehlen einer Berufsausbildung als durchaus komplex herausstellen kann. Anderseits deutet gerade der geringe Stellenwert der beruflichen Teilhabeleistungen zu diesem fortgeschrittenen Zeitpunkt im Projekt ebenfalls auf die starke Beeinträchtigung hin, welche in diesem Feld durch die COVID-19-Pandemie entstanden ist. Im folgenden Kapitel soll auf eben jene Einschränkungen näher eingegangen werden.

4.2 Corona-induzierte Bedrohungslagen im Projektkontext

Wie zu Beginn von Kapitel 4 geschildert, stellte und stellt die COVID-19-Pandemie das Modellprojekt *Essen.Pro.Teilhabe* vor zahlreiche Herausforderungen. Diese betreffen nahezu alle Bereiche der Projektarbeit und somit selbstverständlich auch die Teilnehmendenbetreuung selbst. Vielen dieser Herausforderungen konnte durch kreative und möglichst passgenaue Maßnahmen proaktiv begegnet werden. Allerdings evoziert die pandemische Situation dennoch zahlreiche Einschränkungen und Hürden, welche die Projektarbeit zum Teil massiv beeinträchtigen. Im Folgenden soll auf ebenjene corona-induzierten Hürden eingegangen werden, die speziell aus Sicht der Teilnehmenden im Kontext der Projektteilnahme aufgetreten sind und eine Bedrohung für deren berufliche Rehabilitation darstellen können. Hierfür wurden Interviews mit Teilnehmenden, die im November 2020 geführt wurden, inhaltsanalytisch ausgewertet. Die interviewten Teilnehmenden wurden dabei mindestens sechs Monate im Projekt betreut und konnten somit auf entsprechende Erfahrungswerte zurückgreifen.

Im Ergebnis lassen sich grob zwei Hauptkategorien an Hürden unterscheiden: Auf der einen Seite stehen intrinsische Hürden. Diese gehen von mentalen und (sozial-) psychologischen Faktoren aus. Auf der anderen Seite wurde von eher strukturell-extrinsischen Hürden berichtet, die tendenziell außerhalb des individuellen Deutungsrahmens verankert sind. Hierbei lassen sich wiederum strukturelle Hürden außerhalb sowie innerhalb des Modellprojekts *EPT* identifizieren. Letztere werden nachfolgend auch als binnenperspektivische Hürden beschrieben.

Zu den intrinsischen Hürden zählt zum einen die Sorge vor einer Infektion in externen Maßnahmen (z. B. Rehasport oder Fitnessstudio), weshalb der individuelle Handlungsspielraum der Teilnehmenden eingeschränkt ist. Diese potenziell infektiösen Lokalitäten werden demnach weniger häufig frequentiert, auch wenn deren Öffnung nicht behördlich untersagt wurde. Des Weiteren wurde ebenfalls von der Sorge vor sozialer Isolation in externen Maßnahmen (z. B. Reha) berichtet. Dies wird in folgendem Zitat deutlich:

> „Ich hätte gerne Reha gemacht. Nur durch Corona sehe ich nun schwarz [...] habe ich keinen Bock [.] drauf. Weil was wichtig ist in so einer Reha, dass man mit Menschen Kontakt hat. Dass man rauskommt, mit jemandem quatscht und so. Austauscht [über] die Problematiken. Weil jeder ist [ein] anderer Mensch. Also jeder hat eigene Leiden. Und dann kann man sich so kommunikativ manchmal Tipps oder sonst was kriegen." (TN Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe [Verändert d. Autoren])

Aufseiten der strukturell-extrinsischen Hürden, die in der Projektumwelt verankert sind, stehen zum einen ein erschwerter faktischer Zugang zu Sport- und Fördereinrichtungen, etwa durch Lockdowns sowie Hygienerichtlinien, sowie die stark eingeschränkte Erreichbarkeit administrativer Stellen. Dies wird im nachfolgenden Zitat deutlich:

> „Und jetzt wegen dem Corona, glaube ich, zieht sich das manchmal auch in die Länge. Mit der Rentenversicherung da, die haben, glaube ich, auch keine Gespräche jetzt vor Ort gemacht, sondern es musste alles irgendwie telefonisch und-. Ja, das ist alles schwierig gewesen." (TN Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe [Verändert d. Autoren])

Für viele Teilnehmende bedarf der berufliche Rehabilitationsprozess einer engen Absprache zwischen verschiedenen Behörden. Dies ist dem sehr ausdifferenzierten innerdeutschen Fördersystem geschuldet. So können Belange der Zielgruppe häufig mehrere Zuständigkeiten tangieren. Beispielsweise ist, neben der Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II), oftmals auch die gesetzliche Rentenversicherung (SGB VI) für die Bewilligung von Leistungen oder weitergehende Fragestellungen mit Blick auf die Zielgruppe zuständig. Aufgrund des Lockdowns war die Kontaktaufnahme mit bzw. der Austausch zwischen den Behörden jedoch nur stark eingeschränkt möglich. In der Konsequenz mussten zum Teil wichtige Fragstellungen aufgeschoben werden, wodurch der Förderprozess ins Stocken geraten konnte. Als weitere strukturell-extrinsische Hürde aufseiten der Projektumwelt wurde schließlich auch die soziale Isolation im Zuge der Corona-Regelungen genannt. So galten im Lockdown über einen

längeren Zeitraum Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen. Diese haben insbesondere den Genesungsprozess psychischer Krankheiten wie etwa einer Sozialphobie unterlaufen und zum Teil auch negativ tangiert.

Schließlich offenbart auch ein genauerer Blick auf die Binnenebene des Modellprojekts *Essen.Pro.Teilhabe* eine Reihe an strukturell-extrinsischen Hürden, denen die Teilnehmenden durch die COVID-19-Pandemie ausgesetzt waren. So wurde einerseits von erschwerten Zugangsbedingungen in *EPT* berichtet.

> „Mein damaliger Ansprechpartner [...] hat [.] mir von dem geheimen Projekt erzählt, EPT. [...] So im Februar, Februar, März. [...] Und ich fand das gut, besonders das Individuelle an dem Projekt. Und dann habe ich zugestimmt, und dann wollte er mich einschreiben und dann kam Corona. Und dann habe ich zwei, drei Monate nichts gehört, und dann hat er mir geschrieben, dass es so langsam anfängt, die ersten Gespräche, und ob er mich eintragen soll für das Projekt." (TN Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe [Verändert d. Autoren])

Diese Verzögerungen waren insbesondere der bereits erwähnten Verlegung des CoachingStarts um einige Wochen aufgrund des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 geschuldet. Im Projektverlauf selbst wurden weiterhin die hygieneschutzrechtlich erforderlichen, limitierten Gruppengrößen einzelner Angebote – verbunden mit Zugangsbeschränkungen, der temporäre Wegfall von Gruppen- und Sportangeboten – etwa aufgrund der Lockdownphasen in unterschiedlicher Intensität sowie die erschwerte Planbarkeit im Kontext unklarer rechtlicher Rahmenbedingungen als Hürde durch die COVID-19-Pandemie formuliert. Letzteres steht in engem Zusammenhang mit den zum Teil sehr spontan getroffenen Beschlüssen durch die Behörden zur Eingrenzung der pandemischen Situation. Diese hatten jeweils einen unmittelbaren Effekt auf die konkrete Gestaltung des Modellprojekts und erschwerten die Planbarkeit der individuellen Projektteilnahme.

4.3 Typik individueller Bewältigungsstrategien aus Teilnehmendenperspektive

Bis hierhin wurde zunächst erörtert, welche Zielgruppe innerhalb des Modellprojekts *Essen.Pro.Teilhabe* betreut wird, welche Projektziele die Teilnehmenden verfolgen und wie die angebotenen Projektleistungen beurteilt respektive angenommen werden. Weiterhin konnte dargestellt werden, welche Hürden durch die COVID-19-Pandemie für die Projektteilnehmenden entstanden sind. In diesem Kapitel steht nun die Frage im Mittelpunkt, welche Bewältigungsstrategien die Teilnehmenden hinsichtlich dieser Hürden entwickelt haben. Auf Basis einer Inhaltsanalyse und weitergehender sequenzanalytischer Verfahren wurden die in Kapitel 4.2 vorgestellten Interviews mit Projektteilnehmenden mit Blick auf diese Fragestellung genauer analysiert. Im Ergebnis konnten drei verschiedene Typen des Umgangs mit den corona-induzierten Hürden im Kontext der Projektteilnahme differenziert werden: ein *Optimistischer*, ein *Fatalistischer* sowie ein *Resignativer Typus*. Die Merkmalscharakteristika wurden mit Daten aus dem prozessbegleitenden Monitoring sowie der Online-Befragung in Beziehung gebracht.

Der *Optimistische Typus* zeichnet sich durch eine positive Grundhaltung und eine eigene Entwicklungsperspektive aus. Er ist der dominante Typus in unserem Datenkorpus. Wie unsere Analysen nahelegen, steht diese Grundhaltung in einem engen Wechselverhältnis mit den basalen Bestandteilen des Modellprojekts. So scheinen insbesondere die lange Projektdauer von durchschnittlich 20 Monaten, die Sanktionsfreiheit im Modellprojekt sowie der ganzheitliche Ansatz mit einer Betreuung durch unterschiedliche Fachexpertinnen und -experten eine Art strukturell-kognitives Sicherheitsnetz für die Teilnehmenden zu bilden, das ihnen trotz, oder gerade auch in der pandemischen Situation, ein Sicherheitsgefühl verleiht. Hierbei ist die Funktion der Integrationscoaches von zentraler Bedeutung. Die *I-Coaches* sind als spezielle Fachkräfte nicht direkt dem Jobcenter unterstellt. Sie stellen die zentralen, individuellen Ansprechpersonen für die Teilnehmenden dar und koordinieren die ganzheitliche Förderstrategie in engem Austausch mit den Teilnehmenden. Dabei stellt ein niedriger Betreuungsschlüssel eine hohe Betreuungsintensität sicher. Der hohe Stellenwert der *I-Coaches*, gerade für den *Optimistischen Typus*, wird an folgendem Zitat ersichtlich:

> „[…][Er bzw. Sie] hilft mir bei vielen Sachen, die mir privat sehr viel Stress bereiten, die mich sonst auch von meinen Zielen ablenken würden. Also [er bzw. sie] hält mich sozusagen auf einem geraden Weg, dass ich mich auch auf die Sachen konzentrieren kann, die wichtig sind, um dann auch wieder in den Beruf zu kommen und alles." (TN Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe über I-Coach [Verändert d. Autoren])

Auch die Möglichkeiten einer flexiblen Projektgestaltung durch das adaptive Design zeigten sich im Kontext der corona-induzierten Einschränkungen als gewinnbringend für die Teilnehmenden. So wurden beispielsweise die Projektziele angepasst und Angebote zum Teil in ein Online-Format überführt. Der konjunkturelle Einbruch im Zuge der COVID-19-Pandemie spielt für die Teilnehmenden zumindest bislang eine eher untergeordnete Rolle. Dies liegt wohl insbesondere am ganzheitlichen Ansatz und dem damit einhergehenden Primat anderer Förderziele vor einer beruflichen Integration. Allen voran ist auch hier die Verbesserung des Gesundheitszustands zu nennen, wie an folgendem Zitat ersichtlich wird:

> „Also wie gesagt, im Moment ist halt vorrangig die Gesundheit bei mir […] bevor überhaupt erstmal da dran gedacht werden kann, dass ich irgendwie wieder arbeiten gehe. Soll natürlich passieren klar, aber auch [den Projektmitarbeiter:innen ist] die Gesundheit jetzt erstmal an erster Stelle." (TN Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe [Verändert d. Autoren])

Die Annahme einer Dominanz des *Optimistischen Typus* unter den Teilnehmenden erhärtete sich auch in der zweiten Online-Befragung. In Abbildung 3 ist das Meinungsbild mit Blick auf die Frage nach den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den individuellen Projektverlauf der Teilnehmenden dargestellt. Anhand einer 4-poligen Likert-Skala (von *Stimme überhaupt nicht zu* bis zu *Stimme voll und ganz zu*) konnten die Befragten verschiedene Aussagen zu diesem Thema bewerten. Dabei zeigte sich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden zwar das Corona-Virus als große

Bedrohung ansieht und die Corona-Situation als belastend empfindet. Allerdings werden sowohl die monetäre Unterstützung (Geldleistung) wie auch die ideelle Betreuung innerhalb des Modellprojekts gerade in pandemischen Zeiten von der überragenden Mehrheit aller befragten Personen als sehr positiv bewertet. Entsprechend gaben die Teilnehmenden mehrheitlich an, dass sie froh sind, während der COVID-19-Pandemie im Projekt *Essen.Pro.Teilhabe* betreut zu werden, und sehen auch individuelles Entwicklungspotenzial. Die Möglichkeiten einer Rückkehr in einen „normalen“ Alltag nach Corona werden ebenfalls als überwiegend machbar eingeschätzt.

Der *Fatalistische Typus* sieht die COVID-19-Pandemie als eine Art schicksalhaftes Ereignis, welches die Teilnehmenden vom Erreichen der Ziele temporär abhält. Bevor wieder aktiv an einer Verbesserung der eigenen Situation gearbeitet werden kann, muss demnach zunächst abgewartet werden, bis die Krisensituation vorüber ist. Diese abwartende Haltung wird exemplarisch in folgendem Zitat ersichtlich:

> I:„Inwieweit kann Ihnen das Projekt EPT bei Ihren Zielen da helfen? Was denken Sie?“
> TN:„Jetzt im Moment während des Lockdowns nicht, weil der Sport nicht stattfindet.“ (Interview Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe)

Der *Fatalistische Typus* zeichnet sich durch eine tendenzielle Ablehnung der ganzheitlichen Förderstrategien – insbesondere der *Säule* soziale Teilhabe – und eine geringere Investitionsbereitschaft aus. Zudem hat er häufig eine erhöhte Angst vor einer Infektion mit dem Corona-Virus, was handlungshemmend wirkt. Darüber hinaus herrscht eine generelle Skepsis gegenüber alternativen Förderangeboten (z. B. Online-Angebote).

Der *Resignative Typus* sieht seine Teilhabechancen generell kritisch. Es handelt sich meist um Personen mit schwerwiegenden gesundheitlichen Einschränkungen, einem fortgeschrittenen Alter sowie einer langjährigen Betreuungshistorie. Diese Negativität scheint jedoch eher allgemeiner Natur zu sein und nicht in direkter Verbindung mit der COVID-19-Pandemie zu stehen. Dies wird in folgendem Zitat ersichtlich:

> TN:„[…] man kriegt die Angebote nicht für meinen Fall. […] man kann auch Elefanten tanzen lassen, lernen. Aber darum geht es nicht.“
> I: „Wie meinen Sie das? Das ist ein nettes Sprichwort, aber ich habe es nicht ganz verstanden.“
> TN:„Elefanten oder Bären lässt man tanzen. Auf [einem] heiße[n] Blech, und dann, wenn die das Blech sehen, dann tanzen die freiwillig. Die denken, da ist heiße Blech, und dann-.“
> I:„Es hat keinen Sinn bei Ihnen die Maßnahme, meinen Sie das jetzt?“
> TN:„Ja. Weil egal, was ich machen würde, es würde mir wahrscheinlich nur schaden und nicht-, weil ich, gesundheitlich werde ich mich immer verschlechtern statt verbessern. Je mehr ich mich anstrenge, dann habe ich mehr [gesundheitliche Probleme].“ (Interview Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe [Verändert d. Autoren])

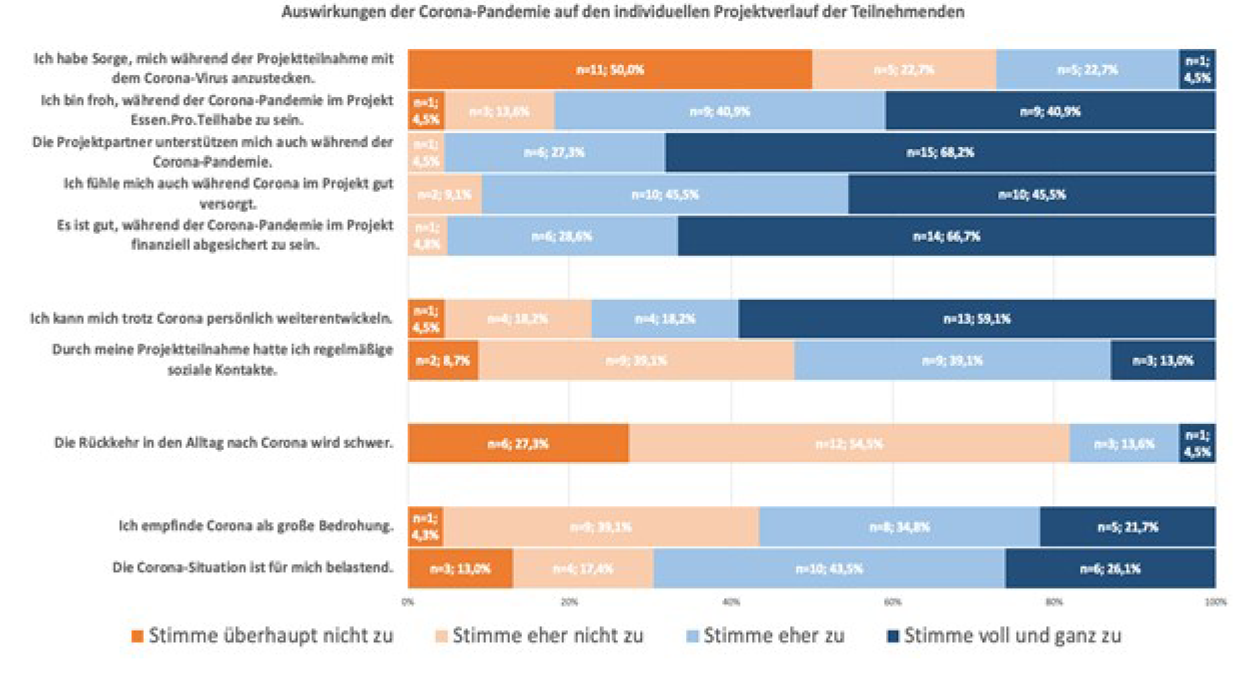


Abbildung 3: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den individuellen Projektverlauf der Teilnehmenden (Quelle: 2. Online-Befragung von Teilnehmenden am Projekt *Essen.Pro.Teilhabe*; August 2021–September 2021; eigene Berechnung; n = 23; nur gültige Werte)

Diese negative Situationsdeutung des *Resignativen Typus* impliziert weitergehende Fragen für die Möglichkeitsspielräume innerhalb des Modellprojekts *EPT*. Während der *Optimistische Typus* die Vorteile einer flexiblen, ganzheitlichen Projektausrichtung nutzt, um auch während der akuten pandemischen Situation und den damit einhergehenden Einschränkungen seine individuelle Teilhabesituation zu verbessern, erscheint für den *Fatalistischen Typus* eine Verbesserung der eigenen Teilhabesituation auch während Corona – immerhin – latent möglich, sofern die coronabedingten Einschränkungen nicht zu extrem sind (z. B. Lockdown). Der *Resignative Typus* sieht hingegen, unabhängig von der Corona-Lage, kaum Möglichkeiten, seine prekäre Situation zu verbessern. Dieser Problemstellung wurde und wird im Projektkontext mittels verschiedener motivationaler Strategien begegnet, um eine Änderungsbereitschaft a posteriori zu evozieren. Allerdings konnte der resignative Zustand nicht immer durchbrochen werden, weshalb es (unter anderem) auch zu vorzeitigen Projektabbrüchen im gegenseitigen Einverständnis kam. In der Konsequenz wird bei der Teilnehmendenakquise nun auch vermehrt die Änderungsmotivation der Teilnehmenden in den Blick genommen, um die projekteigenen Ressourcen passgenau adressieren zu können.

4.4 Subjektive Entwicklungsmuster der Teilnehmenden im Projektverlauf

Die Mehrheit der *EPT*-Teilnehmenden blickt trotz multipler Hürden, die im Zuge der COVID-19-Pandemie aufgetreten sind, optimistisch auf das Modellprojekt und ihr individuelles Entwicklungspotenzial. Dies korreliert in hohem Maße mit den innovativen Projektbestandteilen, insbesondere dem ganzheitlichen Ansatz sowie dem langen Betreuungszeitraum im Rahmen eines freiwilligen, flexiblen und interdisziplinären Settings. Diese positive Grundhaltung scheint sich nun auch in den subjektiv wahrgenommenen Entwicklungslagen der Teilnehmenden nach mindestens neun Monaten Projektlaufzeit widerzuspiegeln. In Abbildung 4 sind die diesbezüglichen Befunde entlang der verschiedenen Interventionsfelder geclustert dargestellt.

Die Befragten konnten hier im Rahmen der zweiten standardisierten Online-Erhebung ihre Einschätzungen dazu abgeben, wie sie sich in verschiedenen potenziellen Aktionsbereichen entwickelt haben. Dabei kam eine 5-polige Likert-Skala (von *Stark verschlechtert* über *Keine Veränderung* bis hin zu *Stark verbessert*) zum Einsatz.

Die Befunde deuten auf eine überwiegend neutrale bis positive Einschätzung der eigenen Entwicklung durch die Teilnehmenden hin. So konnten vor allem im *Gesundheitsbereich* sowie in den Bereichen der *Sozialen Teilhabe* und der *Soft Skills* (unterste Gruppierung in Abbildung 4) moderate bis stark positive Effekte verzeichnet werden. Dabei sind die moderaten Effekte allerdings deutlich dominanter ausgeprägt und konkurrieren in allen Aktionsbereichen mit den neutralen Bewertungen um den Status der Modalkategorie. Demnach berichtet auch eine beträchtliche Anzahl an Teilnehmenden, dass sich im Zuge ihrer Projektteilnahme keinerlei Veränderungen ergeben hätten. Dies ist jedoch im Kontext einer weltweiten Pandemie mit Kontaktbeschränkungen, Ausgangssperren und erheblichen psychischen und physischen Risiken insbesondere mit Blick auf die Interventionsfelder *Soziale Teilhabe* und *Gesundheitliche Situation* durchaus als Erfolg zu werten.

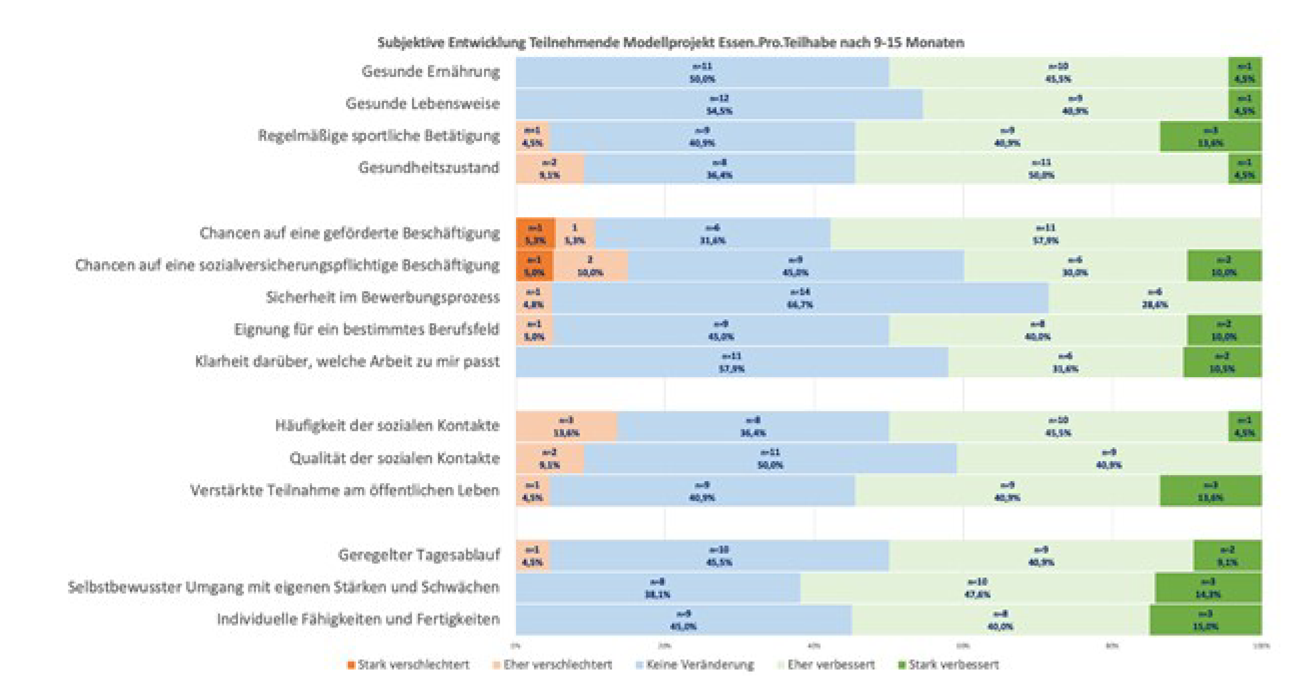


Abbildung 4: Subjektive Entwicklung Teilnehmende Modellprojekt *Essen.Pro.Teilhabe* nach 9 bis 15 Monaten Projektlaufzeit (Quelle: 2. Online-Befragung von Teilnehmenden am Projekt *Essen.Pro.Teilhabe*; August 2021 bis September 2021; eigene Berechnung; n = 23; nur gültige Werte)

Bei der beruflichen Teilhabe gibt es tendenziell den größten „Stillstand“ und zum Teil auch rückläufige Entwicklungen zu verzeichnen. Dies erscheint im Zuge der inkrementellen Teilhabeförderungsstrategie mit einem Primat der gesundheitlichen Ebene im Schatten der konjunkturell prekären Situation auch nicht weitergehend verwunderlich. Allerdings deuten diese Befunde auch auf die Notwendigkeit hin, im weitergehenden Betreuungsverlauf die Förderung der beruflichen Teilhabe verstärkt in den Blick zu nehmen und so möglichst vielen Teilnehmenden perspektivisch eine (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

5 Fazit

Im Fokus des hier vorliegenden Beitrags stehen die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die berufliche Rehabilitation von langzeitarbeitslosen Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Eine Aufarbeitung des Forschungsstands hat zunächst die besonders prekäre Lage sowohl der Zielgruppe als auch der beruflichen Rehabilitation per se im Kontext der pandemischen Situation aufgezeigt. Anhand von empirischen Erkenntnissen der wissenschaftlichen Begleitung des *rehapro*-Modellprojekts *Essen.Pro.Teilhabe* wurden im Anschluss konkrete corona-induzierte Hürden (intrinsische sowie strukturell-extrinsische) sowie dazugehörige Bewältigungsstrategien aus Teilnehmendensicht rekonstruiert. Dabei zeigte sich die Dominanz eines *Optimischen Typus* gegenüber einem *Fatalistischen* sowie *Resignativen Typus*. Dieser Optimismus hängt einerseits mit der individuellen Änderungsmotivation zusammen, steht jedoch andererseits auch in einem engen Wechselverhältnis mit den basalen Bestandteilen des Modellprojekts. So bilden die langfristige Betreuungssituation von durchschnittlich 20 Monaten in Verbindung mit einem auf Freiwilligkeit beruhenden, ganzheitlichen Ansatz und der interdisziplinären Betreuung durch unterschiedliche Fachexpertinnen und -experten eine Art strukturell-kognitives Sicherheitsnetz für die Teilnehmenden. Hinzu kommt ein adaptives Design, welches es ermöglicht, flexibel auf die pandemisch-volatile Situation reagieren zu können. In der Konsequenz konnte zunächst die Konzentration primär auf die Initiierung eines salutogenetischen Prozesses gerichtet werden, welcher naturgemäß vor einer beruflichen (Re-)Integration stehen muss bzw., je nach Art der Einschränkung, diese begleiten sollte. Auf diese Weise konnte auch der in Schieflage geratene Arbeitsmarkt (Aktion Mensch 2021, S. 18 ff.) eine erfolgreiche Projektentwicklung für die Mehrheit der Teilnehmenden nicht konterkarieren. Entsprechend wurden in den verschiedenen Interventionsfeldern zumeist positive Entwicklungen oder zumindest keine – aufgrund der pandemischen Situation eigentlich erwartbaren – größeren Rückschläge registriert.
Trotz dieses erstaunlich positiven Fazits im Schatten der bedrohlichen pandemischen Weltlage muss die Intensivierung des beruflichen (Re-)Integrationsprozesses den nächsten logischen Entwicklungsschritt im Förderprozess darstellen. Wenngleich dies nicht für alle Teilnehmenden in gleicher Weise möglich sein kann und jede:r sein bzw. ihr „eigenes Tempo“ gehen muss – die Möglichkeitsspielräume innerhalb des

Modellprojekts zur beruflichen Teilhabeförderung sind gegeben und sollten, unabhängig von Corona, insbesondere nach einer Stabilisierung der gesundheitlichen Situation proaktiv angegangen werden. Hierbei erscheinen insbesondere die im Rahmen dieses Beitrags diagnostizierten Bedarfe einer *beruflichen Orientierung* sowie *beruflicher Bildung* vielversprechende Perspektiven zu bieten, die Chancen für die Zielgruppe auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Die Förderung dieses Prozesses mag zwar im Angesicht einer nach wie vor konjunkturell schwierigen Situation nicht einfach sein. Dennoch bietet ein solches Vorgehen Entwicklungschancen, die auch in Krisenzeiten sinnvoll und durchführbar erscheinen, denn „berufliche Qualifizierung ist die Voraussetzung für qualifizierte Arbeit“ (Münk 2018, S. 1).

Literatur

Achatz, J., & Trappmann, M. (2011): *Arbeitsmarktvermittelte Abgänge aus der Grundsicherung. IAB-Discussion Paper* (No. 2/2011). Nürnberg: IAB-Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Aktion Mensch (2021): *Inklusionsbarometer Arbeit. Ein Instrument zur Messung von Fortschritten bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung auf dem deutschen Arbeitsmarkt.* Online: https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/inklusionsbarometer2021?v=ad527273 (Zugriff am 10.12.2021).

BA – Bundesagentur für Arbeit (2021a): *Arbeitsmarktsituation von langzeitarbeitslosen Menschen.* Nürnberg: BA.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2021b): *Auswirkungen der Coronakrise auf den Arbeitsmarkt – Deutschland, West/Ost, Länder, Kreise und Agenturen für Arbeit (Monatszahlen).* Nürnberg: BA.

Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung.* Bonn: BMAS.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): *Sozialbericht 2021.* Berlin: BMAS.

Boehle, M., Buschmann-Steinhage, R., Schmidt-Ohlemann, M. et al. (2021): *Sicherung der Teilhabe während und nach der Pandemie: Problemlagen, Herausforderungen, Handlungsoptionen. Corona-Konsultationsprozess der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation „Teilhabe und Inklusion in Zeiten der SARS-CoV-2-Pandemie – Auswirkungen und Herausforderungen“. Abschlussbericht.* Online: https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Projektberichte/Konsultationsprozess-Berichte-6-2021/Abschluss bericht_bf.pdf (Zugriff am: 15.11.2021).

Brussig, M., Karačić, A., Kraetsch, C. et al. (2021): Handlungsansätze in Modellprojekten des Bundesprogramms „Innovative Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben – rehapro“. Eine Inhaltsanalyse der Anträge bewilligter Projekte. *Arbeit*, Jg. 30, H. 1, 21–42. Doi: https://doi.org/10.1515/arbeit-2021-0003

Buschmann-Steinhage, R. (2021): Die Corona-Pandemie und Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung. *Die berufliche Rehabilitation*, H. 2/2021, 6–15.

Buschmann-Steinhage, R., Boehle, M., Schmidt-Ohlemann, M. et al. (2021): *Corona-Konsultationsprozess der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation. Ergebnisse Themenfeld 2 Arbeitsleben (einschl. Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben)*. Online: https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Projektberichte/Konsultationsprozess-Berichte-6-2021/2_Teilbericht_Arbeitsleben_bf.pdf (Zugriff am: 15.11.2021).

Bylinski, U. (2021): Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank et al. (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* . Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Dehn, L., Bröske, N., Beblo, T., Steinhart, I. et al. (2021): *Arbeitsperspektiven für Menschen mit psychischen Erkrankungen unter Corona-Bedingungen: Eine explorative Kurzumfrage*. Stuttgart: Psychiat Prax. Doi: 10.1055/a-1623-4622

Denzin, N. K. (2007): Triangulation. In G. Ritzer (Hrsg.), *Encyclopedia of sociology. The Blackwell encyclopedia of sociology*. Malden, Mass.: Blackwell.

Der Paritätische Gesamtverband (2021): *Pandemiebedingte Verfestigung der Langzeitarbeitslosigkeit bekämpfen*. Online: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/Corona-LangzeitArbeitslosigkeit_ueberwinden_final.pdf (Zugriff am: 15.11.2021).

Deutscher Bundestag (2021): *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Pascal Kober, Michael Theurer, Johannes Vogel (Olpe), weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 19/27253 –. Die Perspektive von Langzeitarbeitslosen vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie*. Online: https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/282/1928245.pdf (Zugriff am: 15.11.2021).

Euler, D. & Sloane, P. F. (Hrsg.) (2014): Design-Based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte: Vol. 27*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Flüter-Hoffmann, C., Kutenacker, A. & Schmidt, J. (2021): Menschen mit Beeinträchtigungen auf dem Arbeitsmarkt. Erwerbsbeteiligung, Beschäftigungsstrukturen und persönliche Einschätzungen. *IW-Analysen, H. 147*. Online: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Analysen/PDF/2021/Analysen_147_online-Teilhabe.pdf (Zugriff am: 15.11.2021).

Gartner, H. & Weber, E. (2021): *Ohne Einstellungsschub wird sich die Arbeitslosigkeit verfestigen*. Online: https://makronom.de/corona-krise-arbeitsmarkt-langzeitarbeitslosigkeit-ohne-einstellungsschub-wird-sich-die-arbeitslosigkeit-verfestigen-38992 (Zugriff am: 15.11.2021).

Hopf, C. (2020): Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Rororo Rowohlts Enzyklopädie. Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (2021): *Rückkehr in den Job ist schwierig*. Online: https://www.iwd.de/artikel/rueckkehr-in-den-job-ist-schwie rig-504065/ (Zugriff am: 15.11.2021).

Jackob, N., Schoen, H. & Zerback, T. (2009): *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91791-7

Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, *2*(1), 123–142.

Kubis, A. & Popp, M. (2021): Einbruch am Arbeitsmarkt ging zulasten von Helfertätigkeiten. Online: https://www.iab-forum.de/einbruch-am-arbeitsmarkt-ging-zulasten-von-helfertaetigkeiten/ (Zugriff am: 15.11.2021).

Mayring, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen,* 209–213. München: Psychologie-Verl.-Union.

Mertens, D. M. (2018): *Mixed Methods Design in Evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Münk, D. (2018): Überlegungen zur dritten Dimension des Passungsproblems. B*erufsbildung, H*. 172.

Niehaus, M. & Bauer, J. (2013): *Chancen und Barrieren für hochqualifizierte Menschen mit Behinderung. Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis. Pilotstudie zur beruflichen Teilhabe. Abschlussbericht*. Online: https://promi.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2014/03/Niehaus-Bauer-2013-Chancen-und-Barrieren-fuer-hochqualifizierte-Menschen-mit-Behinderung-Abschlussbericht.pdf (Zugriff am: 15.11.2021).

Oevermann, U. (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion,* 69–98. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Rauch, A. (2005): Behinderte Menschen auf dem Arbeitsmarkt. In R. Bieker (Hrsg.), *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung,* 25–43. Stuttgart: Kohlhammer.

Reims, N., Nivorozhkin, A. & Tophoven, S. (2017): Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen: Berufliche Rehabilitation zielt auf Prävention und passgenaue Förderung. *IAB-Kurzbericht,* H. 25/2017, Nürnberg: IAB.

Renn, J. (2018): Makroanalytische Tiefenhermeneutik. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu – Revisited: Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse,* 157–246. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rundel, M., Adami, S., Fittig, E. et al. (2021): Auswirkungen der SARS-CoV-2-Pandemie auf Patienten in der psychosomatischen Rehabilitation. In Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.), *30. Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium. Deutscher Kongress für Rehabilitationsforschung Teilhabe und Arbeitswelt in besonderen Zeiten*. DRV-Schriften, Band 123. 159–160. Berlin: DRV.

Schmidt-Hertha, B. (2021): Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2/2021, 20–28.
Sell, S. (2021): *Immer mehr Arbeitslose rutschen in die Langzeitarbeitslosigkeit – und das gibt Anlass zur Sorge*. Online: https://aktuelle-sozialpolitik.de/2021/03/23/immer-mehr-langzeitarbeitslose/ (Zugriff am: 15.11.2021).
Tabbara, A. (2021): *Das Bundesprogramm rehapro – ein Motor für Innovation*. Online: https://www.asu-arbeitsmedizin.com/praxis/modellvorhaben-fuer-neue-wege-zur-teilhabe-am-arbeitsleben-das-bundesprogramm-rehapro-ein (Zugriff 15.11.2021).
Verdi – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2021): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen*. sopoaktuell, H. 308. Online: https://arbeitsmarkt-und-sozialpolitik.verdi.de/++file++603cf6e379c0f6633d631889/download/sopoaktuell Prozent20Nr Prozent20308 Prozent20- Prozent20ArbMarkt Prozent20MmB.pdf (Zugriff am: 15.11.2021).
Vlasak, T., Alsalih, L. & Barth, A. (2021): Arbeitslosigkeit als Risikofaktor für die psychische Gesundheit während der Corona-Krise – Ein Überblick. In R. Bering & C. Eichenberg (Hrsg.), *Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise. Herausforderungen und Lösungsansätze für Psychotherapeuten und soziale Helfer*, 309–322. Stuttgart: Klett-Cotta.
Von Kardorff, E. & Ohlbrecht, H. (2013): *Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen: Ergebnisse einer Expertise im Auftrage der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Online: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_zugang_zum_allg_arbeitsmarkt_f_menschen_mit_behinderungen.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 23.12.2021).
Weller, S. (2021): Auswirkungen der Corona-Krise auf die betriebliche Ausbildung von Menschen mit Behinderung. *Die berufliche Rehabilitation*, H. 2/2021, 20–25.
Weller, S., Bublitz, E., Rausch-Berhle, F. et al. (2021): Berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung: Wahrnehmung und Empirie. *BIBB-Report,* H. 2/2021.

Abbildungsverzeichnis

Im Gespräch: Folgen der Corona-Pandemie für Träger und Bildungseinrichtungen der beruflichen Förderung

Markus Schäfer, Sven Winter

Immer wieder wird kritisiert, dass in der Corona-Pandemie vor allem Jugendliche aus dem Blick verloren wurden. Davon waren und sind insbesondere Jugendliche betroffen, die aufgrund von Herkunft, biografischen Belastungen, Krankheit sowie schwierigen sozioökonomischen und sozioökologischen Bedingungen zu den benachteiligten Menschen gezählt werden. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Folgen und Herausforderungen der Pandemie für die Bildungseinrichtungen, deren Aufgabe die Förderung und Unterstützung dieser jungen Menschen ist. Dr. Markus Schäfer (Geschäftsführer BAJ e. V.) und Sven Winter berichten aus ihren Erfahrungen, wie Bildungsträger mit der besonderen Situation umgegangen sind. Die Fragen stellte Dietmar Heisler.

Schlagworte: Berufliche Förderung, Jugendhilfe, Benachteiligte

It is frequently criticized that during the corona pandemic, especially adolescents fell from view. Most notably, those were and are youths disadvantaged because of their (social) background, biographical strains, disease, and difficult economical as well as socio-ecological conditions. This paper thematizes the consequences and challenges of the pandemic for the educational institutions focusing on supporting these young people. Dr Markus Schäfer (manager of BAJ e. V.) and Sven Winter share their experiences about how educational providers handled the exceptional situation. They were interviewed by Dietmar Heisler.

Keywords: support of vocational education, youth work, youth welfare, disadvantaged young people

Welche konkreten Folgen hatte der Lockdown? Zu welchen besonderen Herausforderungen kam es?

Der Lockdown zwang dazu, die gesamte Bildung und Betreuung auch benachteiligter Jugendlicher auf Distanzbetrieb bzw. alternative Durchführungsformen umzustellen. Der Stand der Digitalisierung in den Bildungseinrichtungen reichte dafür anfänglich nicht aus. Wie viele andere Bereiche traf der Lockdown auch den Bereich beruflicher

Förderung weitgehend unvorbereitet. Gleichzeitig gab es vertragsseitig die Anforderung, dass auch bei alternativer Durchführung alle Leistungen vollumfänglich und dem Projekt- bzw. Maßnahmeziel adäquat erbracht werden mussten. Die große Herausforderung während des Lockdowns im Frühjahr bestand darin, schnell zahlreiche interne Prozesse anzupassen und zu optimieren.

Die alternative Durchführung reichte dabei von traditionellen analogen Formaten (Print) über innovative analoge Formate (Care-Pakete mit Werkzeug und Material) und traditionelle digitale Formen (Mail, Messenger) bis hin zu neuen digitalen Formaten (Video, Learning Management Systeme – LMS) und Hybridformen (Care-Paket mit Video-Unterstützung). Bei dringenden aktuellen Problematiken, die nicht in Distanz gelöst werden konnten, trafen sich Fachkraft und Jugendliche:r, unter Beachtung der Schutzregeln, zu einem „Talk by Walk". Mit Talk by Walk ist gemeint, dass eine Beratung in Präsenz auf einem Spaziergang stattfand. Dieses Format war sehr hilfreich bei persönlichen Themen, die sich nicht in Distanzform besprechen oder klären ließen.

Die Auslastung der Maßnahmen nahm in einigen Bereichen ab, z. B. lag die Auslastung der Jugendmaßnahmen im Bereich SGB II/III (Berufsvorbereitung, Ausbildung, Aktivierungshilfen) teilweise bei nur ca. 30 Prozent. Vorwiegend betraf dies Maßnahmen, die während des Lockdowns vom Bedarfsträger ausgeschrieben und bewilligt wurden. Durch den Frühjahrslockdown entstanden sowohl eine Ausschreibungslücke als auch vielerorts eine Beratungslücke bei den öffentlichen Bedarfsträgern, die eine zeitversetzte Reduzierung der Angebote verursachte. Die fehlende Kommunikation mit den Bedarfsträgern in manchen Regionen war ebenfalls ein Problem, weil Absprachen nicht mehr im notwendigen Umfang getroffen werden konnten.

Für weitere Unsicherheit sorgte schließlich die verworrene Rechtslage zwischen Bund, Land und Kommunen bzgl. der Corona-Pandemie (alternative Durchführungsformen, Hygienestandards etc.).

Der Austausch und die Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen anderer Organisationen sowie Informationen der Verbände waren für alle Träger in dieser Situation sehr wichtig, um bei möglichst guter Erreichung der Zielgruppe möglichst rechtssicher zu agieren.

Welche Stärken und Defizite von Bildungsträgern haben sich gezeigt?

Als Stärken zeigten sich die Kreativität, Flexibilität und Schnelligkeit, mit der Bildungsträger auf die neuen Anforderungen reagierten. Das ist vielleicht auch ein Effekt des „volatilen" Umfeldes, in dem Träger zu arbeiten gewohnt sind.

Schnell kristallisierte sich heraus, dass fehlende digitale Kompetenzen von Teilnehmenden und Mitarbeitenden die Umsetzung alternativer Durchführungsformen erschwerten. Die (anfänglich) fehlende Finanzierung der Zusatzkosten bei Ausstat-

tung, Entwicklung und Administration digitaler Angebote stellte Bildungsträger vor weitere Probleme, sodass der zeitnahe Ausbau von digitalen Lernplattformen nur verzögert umgesetzt werden konnte. Diese Problematik setzte sich auch auf der Seite der Teilnehmenden fort. Es dauert einige Zeit, bis beantragte Laptops und notwendige Peripheriegeräte im Gesamtwert von 470 € pro Jugendliche:m von Arbeitsagenturen und Jobcentern bewilligt wurden.

Trotz aller Anstrengungen gibt und gab es bei der Zielgruppe der Jugendsozialarbeit Defizite, die durch das Distanzlernen entstanden sind. Diese Defizite sind grundlegend auf folgende Aspekte zurückzuführen:

1. Das Problem der nicht vorhandenen nonverbalen Ebene.
2. Die Einschränkung des Lehr- und Lernraumes auf rein audiovisuelle Möglichkeiten der Kommunikation und damit eine Reduzierung der Lern- und Wahrnehmungskanäle.
3. Den Mangel an sozialem Erleben und Austausch, wie er in einer gewohnten Lernumgebung im Präsenzunterricht, den Pausen und der Freizeit möglich war.
4. Den Mangel an häuslicher Unterstützung, die entstandenen Defizite aufzufangen (Eltern-Kind-Kommunikation wird plötzlich mit Lerninhalten belastet, die zuhause aufgearbeitet werden müssen, da ein Lehrer/eine Lehrerin nicht wie gewohnt für Dialoge und selbstbestimmtes Lernen zur Verfügung steht).
5. Den Mangel an Ausstattung (Laptop, PC, Tablet, Handy) und die Unkenntnis der Qualitäten, die digitales Lehren und digitale Medien mit sich bringen.
6. Die neuen und anderen didaktisch-methodischen Anforderungen des Distanzunterrichts. Hier fehlt es sowohl an Konzepten als auch an Erfahrung und Routine.

Diese neuen didaktisch-methodischen Anforderungen resultieren zum einen daraus, dass beim Distanzlernen die nonverbale Kommunikationsebene fehlt. Daraus ergeben sich Lücken in der Wahrnehmbarkeit des eigenen Lernstands sowie deutlich schwierigere Korrekturmöglichkeiten in der direkten Interaktion. Gerade benachteiligte Jugendliche benötigen zur Vergewisserung über ihre eigenen Lernerfolge ein persönliches Feedback. Bei Verstehen und Akzeptanz des Feedbacks spielt die Beziehungsebene der Kommunikation eine wichtige Rolle. Diese Dimension ist aber im Distanzlernen deutlich schwächer ausgeprägt. Auch sind Reaktionen der Lehrkraft und des Ausbilders/der Ausbilderin für die Teilnehmenden viel schwerer zu deuten. Da soziale Interaktion und die emotionale Ebene in der Wahrnehmung reduziert sind, sind des Weiteren Korrekturen seitens der Lehrkraft viel schwieriger anzubringen. Schließlich kann der Online-Unterricht aufgrund der einseitigen Kommunikationsrichtung schnell Präsentationscharakter bekommen und fördert damit eine Input-Output-Orientierung sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Teilnehmenden.

Zum anderen kann im virtuellen Raum jeder alles hören, was mitgeteilt wird. Es fehlt die Möglichkeit zur Einzelkommunikation am Rande, um Lernen und Inhalte sozial zu steuern. Fragen werden oft nicht gestellt, aus Angst, sich in der Gruppe bloßzustellen. Speziell bei der Zielgruppe der Jugendsozialarbeit spielt die Hemm-

schwelle der angstfreien Kommunikation vor der Gruppe zu sprechen sowie deren Abbau beim Lernen eine wichtige Rolle. Die Lernsituation wird zudem oft als unpersönlich empfunden, Teilnehmenden fehlt die Selbsterfahrung durch persönliche Kommunikation inkl. eines Gefühls für eigene Lernfortschritte. Wortbeiträge im virtuellen Raum stellen für viele Jugendliche eine große Hürde dar, die ein gewisses Maß an Vertrauen und Selbstbewusstsein erforderlich macht. Das Orientieren am anderen, der/die sonst als Mitteilnehmer:in erlebbar ist, entfällt und führt zu Unsicherheiten. Den Lehrenden fehlen häufig Erfahrungen, wie man im digitalen Raum moderiert. Leicht wird die Gesprächsführung dann starr und zielorientiert und reduziert damit Partizipation und Spaß am Lernen. Den Pädagoginnen und Pädagogen fällt dies auf und verunsichert sie in ihrer Rolle.

Als Fazit kann man ziehen, dass es einer eigenen Didaktik und Methodik für das Distanzlernen in der Benachteiligtenarbeit bedarf. Diese Aufgabe können die Träger nicht allein mit Bordmitteln bewältigen. Hier braucht es Unterstützungsprogramme.

Mit welchen Herausforderungen und Stärken hatte man gerechnet?

Mit den o. g. Stärken und Defiziten hatten die Bildungsträger vorher grundsätzlich gerechnet. Der Umfang neuer Anforderungen an Methodik und Didaktik hat die Pädagoginnen und Pädagogen gleichwohl in der alltäglichen Praxis überrascht.

Was war in der Pandemie besonders überraschend? (Entwicklung von Lernsettings für digitales Lernen, technische Ausstattung)

Nicht überraschend, aber besonders auffällig: Die soziale Benachteiligung von Jugendlichen setzte sich in der digitalen Welt fort, obwohl 96 Prozent aller Jugendlichen in Deutschland über ein internetfähiges Smartphone verfügen. Den Teilnehmenden fehlt häufig eine adäquate Internetanbindung bzw. ein ausreichendes (Daten-)Guthaben zur Internetnutzung.

Die fehlende digitale Kompetenz von Teilnehmenden zeigte sich besonders bei schwächeren Teilnehmenden. Zwar besitzen viele Jugendliche digitale Kompetenzen. Aber die vorhandenen Kompetenzen und die digitalen Anforderungen der Bildungswelt liegen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen und oft sehr weit auseinander. Deutlich ließ sich ein „Herkunftseffekt“ beobachten. Jugendliche mit einem höheren Bildungsniveau aus förderlichen sozialen Verhältnissen konnten ihre digitale Kompetenz nutzen, um ihr Wissen auszubauen. Jugendliche mit geringerem Bildungsniveau und aus weniger förderlichen sozialen Verhältnissen hingegen verfügten we-

der selbst über die notwendigen Recherchestrategien noch konnten sie in ihrem Umfeld auf die entsprechende Unterstützung zurückgreifen.

Deshalb benötigt die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit eine zielgruppenspezifische Förderung, Unterstützung und Begleitung in der Digitalisierung. Es bedarf bei benachteiligten Jugendlichen auch im digitalen Bereich einer Pädagogik des Übersetzens und des Anschlusses, d. h. wo und wie können vorhandene Kompetenzen genutzt werden, wo muss (zum Teil fast grundständig) neu qualifiziert werden?

Methodik und Didaktik dafür sind mindestens in Teilbereichen erst noch zu entwickeln. Notwendig sind daher kurzfristig zusätzliche Programme zur digitalen „Inklusion", sowohl für Lehrende als auch für Lernende.

Was stellte eine besondere Unterstützung dar, was war besonders hilfreich?

Hilfreich war der Kontakt über soziale Messenger. Im Unterricht funktionierte der Einsatz von Video-Tools schnell recht gut, vermutlich weil hier didaktisch-methodisch eine größere Nähe zum Präsenzunterricht gegeben ist. Learning Management-Systeme liefen auf beiden Seiten eher schleppend an. Besonders hilfreich war ein Liefer- bzw. Abholservice für Aufgaben in Theorie (Ausdrucke) und Praxis (Material, Werkzeug), die dann über Messenger, Video, Telefon begleitet werden konnten, sowie „Talk by walk", d. h. Einzelbetreuung im Gespräch, oft außerhalb geschlossener Räumlichkeiten. Insbesondere Letzteres war sehr hilfreich bei der Stabilisierung der Beziehungen zu Teilnehmenden.

Keine der alternativen Formen konnte den direkten persönlichen Kontakt zu den Ausbildenden und Lehrkräften ersetzen.

Wie zeitnah konnten Lösungen und Lösungsansätze erarbeitet und umgesetzt werden? (Angebote für Distanzlernen, Beratungs- und Betreuungsangebot)

Kreative Angebote zum Distanzlernen sowie Beratungs- bzw. Betreuungsangebote wurden in der Regel schnell entwickelt und umgesetzt. Die anfängliche tägliche postalische Versendung von Hausaufgaben, die Kontaktaufnahme per Handy oder Messenger wichen nach kurzer Zeit stärker der Einführung von Lernplattformen, z. B. Moodle und Jitsi, Videokonferenzen und virtuellen Klassenzimmern. Selbst kleine frühmorgendlich produzierte Fernsehsendungen über „YouTube" wurden zur Stabilisierung des Kontaktes für Jugendliche von Bildungsträgern erstellt. Notwendige persönliche Kontakte zu Teilnehmenden in dringlichen Fällen wurden in vielen Regionen vorab mit Gesundheits- bzw. Ordnungsamt geklärt, hier gab es dann einen zeitlichen Vorlauf, abhängig von den örtlichen Entscheidungen. Gerade zu Beginn

der Pandemie hatten die örtlichen Gesundheits- und Ordnungsämter zum Teil offenbar erhebliche Entscheidungsspielräume. Jedenfalls unterschied sich die Praxis stark in Bezug auf Hygienemaßnahmen sowie in Bezug auf die Zulassung von Ausnahmeregelungen vom Distanzgebot in Lockdownzeiten.

Gab es die Gelegenheit, neue Ansätze und Innovationen zu entwickeln und zu erproben?

Die Gelegenheit, neue Ansätze und Innovationen zu entwickeln bzw. zu erproben, gab es nur bedingt, da innerhalb kürzester Zeit die angebotenen Maßnahmen der Bildungsträger vollständig auf alternative Lernformen umgestellt werden mussten. Anfänglich lief dies nicht störungsfrei und erforderte später zeitintensives Nacharbeiten. Zudem mussten zeitgleich Mitarbeitende sowie Teilnehmende in der digitalen Handhabung der alternativen Lernformen geschult werden. So blieb Potenzial zur systematischen Entwicklung neuer Ansätze im Kampf mit dem täglichen „Corona-Dschungel“ auf der Strecke. Eine nachgehende Systematisierung in Bezug auf Konzept, Methodik und Didaktik, Hard- und Software ist nun nachträglich erforderlich.

Wie wurde Lernen in den verschiedenen Bildungsgängen organisiert? Gab es bildungsgangspezifische Differenzierungen der Lernangebote? (Aufgabenformate, Formate der Instruktion und Unterweisung, Fristen, Organisation von Feedback)

Ja, grundsätzlich unterschied sich die Ausgestaltung in Bildungsgängen mit Abschlussbezug (Ausbildung o. Ä.) und vorgegebenen Curricula (betrieblicher Ausbildungsplan) von Bildungsgängen ohne Abschlussbezug, die eher aktivierenden Charakter haben, niedrigschwellig an Anforderungen heranführen, beruflich vorbereiten etc.

Grundsätzlich waren Angebote in Bildungsgängen, in denen es stark um die Vermittlung von Inhalten geht, z. B bei der abschlussbezogenen Bildung und Ausbildung, leichter zu digitalisieren als dort, wo Aktivierung, Motivation und Orientierung den Schwerpunkt bilden. Zwar lassen sich Lernprozesse nie ganz von Entwicklungsprozessen der Person trennen. Dies tritt aber im letztgenannten Bereich stärker zutage. Dies hatte insbesondere Einfluss auf die didaktische Aufbereitung von Aufgaben, Art und Häufigkeit des Feedbacks sowie notwendige Begleitprozesse und die Formate der Instruktion.

Gab es Bildungsgänge oder Fächer, die man stärker im Blick hatte als andere? Anders gefragt: Welche Bereiche wurden ggf. vernachlässigt?

Abschlussklassen bzw. Abschlussvorbereitungen bei Ausbildungslehrgängen rückten verstärkt in den Fokus der Bildungsträger. Dies lag schlicht an den Möglichkeiten, welche die Coronaschutzverordnung in NRW bot. Zudem wurde die Sozialarbeit bei der Klientel der Jugendlichen, die auf der Straße leben, verstärkt, da diese logischerweise nicht über digitale Medien verfügen und auf den persönlichen Kontakt angewiesen sind bzw. waren.

Vernachlässigt wurden durch die Träger keine Bereiche. Allerdings waren einige Aktivitäten nach Coronaschutzverordnung möglich, andere hingegen nicht. Insbesondere im berufsvorbereitenden Bereich sowie im ersten Ausbildungsjahr der außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) litten die Jugendlichen stark unter der Umstellung auf Distanzbetrieb. In der Berufsvorbereitung waren Vereinzelung und der partielle Verlust der Tagesstruktur (Stichwort: Entstrukturierung) besonders schwierig, insbesondere vor dem Hintergrund einer nur elfmonatigen Maßnahme mit zum Teil langen Zeiten des Distanzlernens. Da in die BvB immer wieder „Quereinstiege" erfolgen, mündeten einige Jugendliche fast unmittelbar in eine Distanzphase ein. Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau konnten so viel schlechter stattfinden und erschwerten stark das Ankommen. In der Berufsausbildung war vor allem die Prüfungsvorbereitung (Zwischen- und Abschlussprüfungen) ein Problem, insbesondere für den praktischen Teil, der sich im „Home-Learning" nur begrenzt abbilden lässt.

Einige Jugendliche mündeten in kein Angebot ein, da im Lockdown teilweise nicht in Maßnahmen zugewiesen wurde bzw. keine Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheine (AVGS) ausgestellt wurden.

Insbesondere für den sozialen, pflegerischen Bereich (Gesundheitspflege und Körperpflege): Wie wurde Lernen, insb. praktisches Lernen, unter Hygieneauflagen umgesetzt?

Nach der anfänglichen theoretischen Wissensvermittlung (digital oder analog) und anschließender Lernerfolgskontrolle konnte mit der Einführung von Lernplattformen und BigBlueButton ein entscheidender Fortschritt erzielt werden. Einige Bildungsträger vermittelten Aufgaben und Lösungen über kurze Animationsfilme auf YouTube, erstellten eigene kleine Erklärungsvideos oder boten Microschulungen im Live-Chat an. Teilnehmende konnten mit zum Teil zur Verfügung gestellten Arbeitsgeräten und Materialien Aufgaben zuhause ausführen, z. B. in der Hauswirtschaft: Kochen und Wäschepflege; Friseurinnen und Friseure: Coloration, Schnitt etc. Die mangelnde Dreidimensionalität bei der digitalen Durchführung erwies sich für Lehrende und Lernende dabei aber zum Teil als echte Herausforderung.

Als wieder Präsenzbetrieb gestattet war, wurde der Betrieb oft wechselschichtig unter strengen Regelungen im Hinblick auf Anzahl der Teilnehmenden/Raum, Hygienestandards, Lüften, MNS, Steuerung von Wegesituationen etc. umgesetzt.

Wie wurde Lernen zwischen den verschiedenen Lernorten beruflicher Bildung abgestimmt und organisiert? (Lernortkooperation: Betrieb, Schule, 3. Lernort)

Die Abstimmung zwischen Schule, Betrieb und Bildungsträger verlief auf elektronischem Wege reibungslos, da bereits vor der Corona-Pandemie die Abstimmung zwischen den drei Lernorten kontinuierlich gepflegt wurde, sodass keine großen Umstellungsschwierigkeiten zu verzeichnen waren. Die Berufsschulen informierten regelmäßig über Veränderungen. Art und Umfang der Betreuung der Schüler:innen durch die Lehrkräfte waren dabei zum Teil sehr unterschiedlich.

Wie wurden Praktika organisiert?

Berufsorientierende Praktika wurden in Zeiten des Lockdowns kaum angeboten und organisiert. Wenn Praktika stattfanden, dienten sie gezielt der Vermittlung in den ersten Arbeits- oder Ausbildungsmarkt oder einer notwendigen Wissensvermittlung.

Die Praktikumsmöglichkeiten waren branchenabhängig sehr unterschiedlich. In manchen Branchen waren Praktika ohne merkliche Einschränkungen möglich, z. B. im Lebensmitteleinzelhandel, bei den Anlagenmechanikerinnen und -mechanikern SHK oder Tischlerinnen und Tischlern. In anderen Branchen war hingegen fast kein Praktikum zu bekommen, betroffen waren davon u. a. das Hotel- und Gaststättengewerbe, der sonstige Einzelhandel sowie der industrielle Produktionsbereich. Auch hier waren die Auswirkungen der Coronaschutzverordnung direkt zu spüren.

Wie wurden die spezifischen Probleme/Bedarfe/ Anforderungen der Schüler:innen und Adressateninnen und Adressaten berücksichtigt? (Lernschwierigkeiten, Förderbedarfe, psychosoziale Unterstützung)

Vor dem ersten Lockdown waren viele der Teilnehmenden in Präsenzangeboten. Damit waren Förderbedarfe in der Regel bekannt. Wo die digitale Infrastruktur ausreichte, konnte mithilfe von Video-Angeboten auch auf Lernschwierigkeiten eingegangen werden. Learning Management-Systeme erwiesen sich im Einsatz als deutlich

schwieriger, da sie höhere Anforderungen an die Transferfähigkeit der Lernenden stellen. Psychosoziale Unterstützung wurde über Messenger, Telefonkontakte und erlaubte Einzelkontakte in dringlichen Fällen realisiert.

Im zweiten Lockdown war die Sachlage schwieriger, da Teilnehmende zum Teil ohne vorherigen Kontakt direkt in Distanzangebote einmündeten. Teilweise meldeten sich Teilnehmer:innen kaum zurück und waren auf unterschiedlichen Kanälen nicht erreichbar. Durch Hausbesuche konnten einige von ihnen wieder besser angebunden werden.

Insgesamt war während der Corona-Pandemie eine Zunahme von psychischen Auffälligkeiten bei den Jugendlichen zu verzeichnen. Dies äußerte sich durch Gereiztheit, Einschlafprobleme, Kopfschmerzen, Niedergeschlagenheit und Bauchschmerzen.

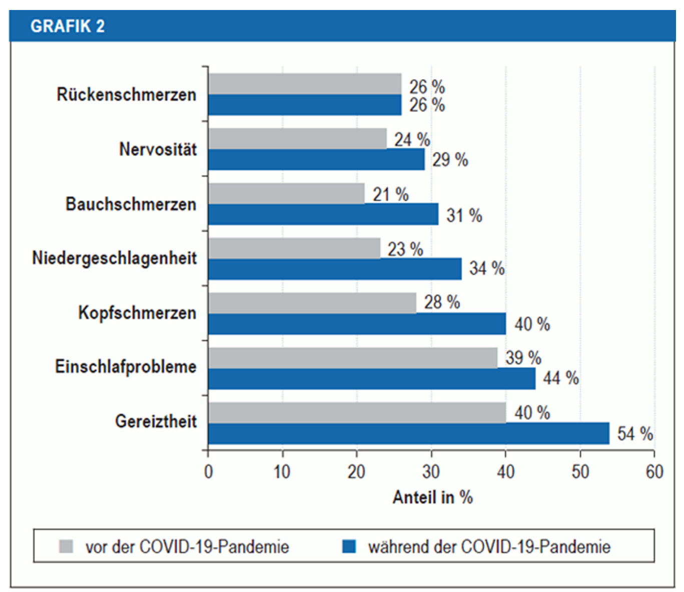


Abbildung 1: Psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen vor und während der Corona-Pandemie (Ärzteblatt, online: https://www.aerzteblatt.de/callback/image.asp?id=110011 [21.01.2022])

Insbesondere Menschen mit einem niedrigen Bildungsabschluss oder einem Migrationshintergrund oder beengten Wohnverhältnissen (unter 20 qm Wohnfläche/Person) empfanden die Veränderungen durch Corona besonders belastend und wiesen ausgeprägtere Symptome von Angst und Depression auf.

Welche Schüler:innen hat man aus dem Blick verloren?

Aus dem Blick verloren haben die Träger wohl niemanden. Aber wenn Teilnehmende auch nach dem dritten Hausbesuch nicht erreichbar waren, waren Maßnahmeabbrüche die Folge. Dies wäre allerdings bei Präsenzdurchführung vermutlich auch passiert.

Schwierig erscheint uns die Zielgruppe, die sich formal ausreichend beteiligt, aber viel weniger für Person und Beruf mitnimmt als in einer Präsenzform. Gemeint ist das sog. „stille Verschwinden“ bzw. der „stille Absentismus“. Wir befürchten, dass es hier zu einer Verlängerung von Arbeits- bzw. Orientierungslosigkeit kommen wird. Es ist schwer prognostizierbar, wie sich die aktuell deutlich wahrnehmbaren Motivationseinbrüche langfristig auf die Motivation dieser Jugendlichen auswirken werden.

In der Jugendhilfe beobachten wir einen Rückgang bei den freiwilligen Beratungen, während die Beratung schulmüder Jugendlicher und auch die kollegialen Beratungen zunehmen. Auch verzweifelte und überforderte Eltern melden sich zunehmend bei den Jugendberatungsstellen.

Wie wurde der soziale Austausch zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften gefördert?

Der soziale Austausch erfolgte in Distanz zum einen über elektronische Medien, d. h. über Telefon, Chat in Messengern sowie den Chat auf Plattformen, auch im LMS. Durch Gruppenchats wurde versucht, auch den sozialen Austausch zwischen den Teilnehmenden aufrechtzuerhalten. Wo die Technik der Teilnehmenden ausreichte, fanden Videogespräche statt. Thema Datenschutz: Der Austausch über sensible persönliche Fragen ist nur telefonisch oder persönlich erlaubt.

Streckenweise waren in dringenden Fällen Einzelberatungen erlaubt, zeitweise nur außerhalb geschlossener Räumlichkeiten. Im „Talk by Walk“ konnte der soziale Kontakt gehalten bzw. reaktiviert werden.

Für Theorie- und Praxismaterialien wurde teilweise ein Abholservice eingerichtet. Beim Abholen fanden dann Einzelgespräche statt, z. B. vor der Tür.

Viele Träger boten regelmäßige digitale Morgen- oder Abendrunden an, um besonders die schwächeren und sensibleren Schüler:innen zu stabilisieren.

Unser Fazit: Digital kann analog, also den direkten, persönlichen Kontakt, nicht ersetzen!

Welche Ansätze haben sich bewährt und welche nicht? (Was sollte nach der Pandemie beibehalten werden?)

Diese Frage ist u. E. nach Zielen und Zielgruppen von Maßnahmen zu differenzieren. Generell gilt, dass Präsenzformen nicht vollständig durch digitale, synchrone Angebote ersetzbar sind. Für die Zeit nach der Pandemie ist deshalb nur ein hybrider Betrieb empfehlenswert. Dabei sind Art und Umfang digitaler Elemente nach Zielgruppen und Zielen zu unterscheiden. Dabei kann der digitale Teil durchaus in den Räumen von Bildungsträgern stattfinden.

Da kein Hybridbetrieb in diesem Sinne stattgefunden hat, lassen sich aus den Erfahrungen des Lockdowns nur schwer valide Schlussfolgerungen ableiten. Es muss unter Präsenzbedingungen später getestet werden, welche digitalen Anteile sinnvoll sind und sich gut mit den analogen Elementen verbinden lassen.

Aus den bisherigen Erfahrungen mit Blended Learning lässt sich aber schon sagen, dass der zeitliche und finanzielle Aufwand in jedem Fall steigen wird. Diese Form bietet zwar viele Möglichkeiten, z. B. bei der Kombination von Präsenzphasen mit Webinaren, den Einsatz von Lernplattformen und Videokonferenztools, die analoge und digitale Zusammensetzung von Gruppen je nach persönlichem Kenntnisstand und Möglichkeiten sowie beim eigenständigen Erarbeiten von Lerninhalten. Das Verhältnis von Freiheit und Anweisung, eigener Wahl und vorgegebenen Zielen muss aber pädagogisch neu austariert werden. Umfang, Pflichten und Freiheiten der Jugendlichen müssen immer wieder gegeneinander abgewogen werden. Noch fehlen Erfahrungen, wie dies gestaltet werden kann und welche Folgen das auslöst.

- Wichtig ist aus unserer Sicht *erstens*, dass die Jugendlichen befähigt werden, die folgenden Kompetenzen zu entwickeln:
- Selektions- und Differenzierungskompetenz (Auswahl und Unterscheidung)
- Orientierungskompetenz (Nutzung unter Gebrauchsvorgaben)
- Evaluationskompetenz (Kritik und Urteilsfähigkeit)
- Gestaltungs- und Produktionskompetenz (technische Umsetzung eigener kreativer Ideen).

Nach unserer Erfahrung können diese Kompetenzen bei der Zielgruppe der Jugendsozialarbeit besser im Präsenzlernen vermittelt werden.

Zweitens ist es erforderlich, dass die Träger eine zielgruppengerechte Methodik und Didaktik digitalen Lernens für die Zielgruppe (weiter)entwickeln.

Erst nach diesen Anpassungs- und Erprobungsprozessen lässt sich aus unserer Sicht valide beantworten, was beibehalten werden sollte.

Auf welche früheren Entwicklungen konnte zurückgegriffen werden?

Das Nachdenken über Lernprozesse, die nicht als Präsenzveranstaltungen organisiert sind, ist nicht neu. Gerade bei den zukunftsorientierten Berufen haben E-Learning-Elemente schon eine längere Tradition. Insgesamt wird durch die Corona-Krise aber deutlich, dass ein erheblicher Nachholbedarf besteht. Es waren einige Elemente bereits im Einsatz, z. B. ein LMS im Bereich Ausbildung Metallberufe sowie der Einsatz eines Messengerdienstes für den Teilnehmerkontakt. Vieles war aber Neuland.

Welche Entwicklungen wurden beschleunigt?

Insgesamt wurden die systematische Beschäftigung mit der Digitalisierung und die tatsächliche Umsetzung im pädagogischen Alltag beschleunigt. Im Einzelnen waren das u. a. der Einsatz virtueller Besprechungsräume, die Erprobung verschiedener Video-Tools und Learning Management-Systeme (LMS) sowie kollaborative und interaktive Tools.

Welche wurden abgebrochen?

Zum Teil der Versuch, Teilnehmende oder Schüler:innen davon zu überzeugen, den datenschutzbedenklichen Messenger WhatsApp gegen einen datenschutzkonformen Messenger wie Signal oder Wire auszutauschen. In einigen niederschwelligen Maßnahmen wurde der Einsatz von LMS erprobt.

In welcher Form wurden die in der Pandemie notwendigen Entwicklungen von staatlicher Seite gefördert, personell oder finanziell unterstützt? Wo wäre Unterstützung nötig gewesen?

Insgesamt ist der Bildungsbereich sicherlich vielfältig, wenn auch zum Teil widersprüchlich und unübersichtlich, in der Krise gefördert worden. Politik und Verwaltung war es offenbar wichtig, nicht langfristig notwendige Strukturen zu verlieren.

Bei der Digitalisierung gibt es zum einen bezüglich der Ausstattung ein erhebliches Ungleichgewicht zwischen dem schulischen und dem nicht-schulischen Bereich. Für Letzteren gibt es keine gesonderten Förderprogramme. Von einigen Auftraggebern wird auf die Einpreisung in Angebote unter Preiswettbewerbsbedingungen gesetzt. Viele Verbände bewerten dies als eher nicht zielführend.

Außerdem fehlt aber eine unterstützende Investition in die Entwicklung von pädagogischem Know-how (sowohl Lernaufgaben als auch Didaktik/Methodik) bezüglich der Digitalisierung. Auch das Problem der Zusatzkosten durch erheblichen zusätzlichen Administrationsaufwand ist nicht gelöst.

Generell sind unter Corona, wie unter einer Lupe, Bedarfe (vergrößert) sichtbar geworden, die auch vorher schon bestanden und bekannt waren, z. B.

- eine zentrale, deutschlandweite Hilfsnummer für Kinder und Jugendliche in Not,
- mehr und für alle zugängliche sowie kostenfreie tägliche Sport-, Bewegungs- und kulturelle Angebote,
- niederschwellige und längerfristig angelegte Kurs- und Projektangebote für Kinder und Jugendliche außerhalb des Schulunterrichts,
- ein nationaler Jugend-/Kinderrat, der gebündelt Fragen bearbeitet.

Zum Abschluss: Welche nachhaltigen Folgen wird die Pandemie für Ihre Einrichtung haben?

1. Digitalisierung wird in Bildung und Jugendsozialarbeit künftig eine deutlich stärkere Rolle spielen.
2. Langfristige und dauerhafte Kosten im Bereich Digitalisierung für Entwicklung, Administration und Durchführung digitaler Angebote werden zu finanzieren sein.
3. Die Rolle der Lehrenden verändert sich. Das ist mehr als nur eine kleine Veränderung, sondern wird einen kulturellen Wandel bedeuten, der unsere Einrichtungen noch länger beschäftigen wird (siehe dazu die Frage oben: „Welche Ansätze haben sich bewährt und welche nicht?").
4. Ggf. wirtschaftliche Folgen ab Herbst 2021. Die wirtschaftliche Entwicklung ist ab diesem Zeitpunkt nicht prognostizierbar. Der „objektive" Bedarf steigt zwar, für projektierte Maßnahmen stehen aber ggf. mangels Präsenzberatung bei Bedarfsträgern keine bzw. zu wenige Teilnehmende zur Verfügung. Bereits jetzt macht sich die Minderbelegung bzw. Nichtdurchführung von Maßnahmen und Projekten an vielen Orten deutlich bemerkbar.

Abbildungsverzeichnis

Praxis- und Erfahrungsbericht: „Arbeiten und Lernen in Corona-Zeiten in den Sprungbrett-Produktionsschulen“

Peter Bakker, Sabine Oertel-Sieh

Abstract

Genauso wie andere Bildungsgänge und Bildungseinrichtungen waren auch die Produktionsschulen und ihre Angebote von den Folgen der Corona-Pandemie betroffen. Die Verfasserin und der Verfasser des Beitrages gehen davon aus, dass den von ihnen geleiteten Produktionsschulen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen und Expertise aus einem Modellprojekt zur Digitalisierung und der entsprechenden technischen Ausstattung ein „digitales Waterloo“ wie in anderen Bildungseinrichtungen erspart blieb. Einführend werden Zielgruppen und pädagogisches Konzept der Produktionsschulen ausführlich beschrieben. Mithilfe von zwei Befragungen von Mitarbeitenden und Schüler:innen dieser Produktionsschulen in der Freien und Hansestadt Hamburg werden dann die konkreten Folgen der Pandemie mit jeweils eigener Schwerpunktsetzung untersucht: In der ersten Befragung ging es um die Erfahrungen von Mitarbeitenden und Lernenden mit digitalen Lernangeboten. In der zweiten Befragung standen die Lebenslagen der Jugendlichen, der Produktionsschüler:innen während des zweiten Lockdowns im Fokus. Die Erfahrungen in zwei Pandemiejahren sowie die Ergebnisse der Befragungen haben Chancen und Grenzen digitalen Lernens sichtbar und deutlich gemacht.

Schlagworte: Produktionsschule, Lebenslagen Jugendlicher, Distanzunterricht, digitales Lernen

Like other educational courses and educational institutions, production schools and their offers were also affected by the COVID 19-pandemic. The authors of the article assume that the production schools they run have been spared a “digital Waterloo” in contrast to other educational institutions due to their many years of experience and expertise from a model project for digitization and the corresponding technical equipment. In the introduction, the target groups and the pedagogical concept of the production schools are described. With the help of two surveys of employees and students of these production schools in the Free and Hanseatic City of Hamburg, the concrete consequences of the pandemic are examined, each with its own focus: The first survey deals with the experiences of employees and learners with digital learning offers. The second survey focuses on the living conditions of the young people, the production students during the second lockdown. The experiences of two pandemic years and the

results of the surveys have made the opportunities and limits of digital learning visible and clear.

Keywords: production school, life situations of young people, distance learning, digital learning

1 Einleitung und Eingrenzung

Die Jahre 2020 und 2021 werden als sehr besondere und herausfordernde Jahre in die Geschichte des deutschen Bildungswesens eingehen. Die Corona-Pandemie setzte alle bewährten Routinen und die gesamte Praxis an Schulen und Bildungseinrichtungen außer Kraft und nötigte dem Bildungswesen nie gekannte Unterrichtsexperimente auf, deren Bilanzen durchaus gemischt ausfallen. Die Bildungsforschung wird in den nächsten Jahren damit beschäftigt sein, diese auszuwerten und die Auswirkungen auf die betroffenen Schuljahrgänge zu evaluieren.

Die Autorin und der Autor des vorliegenden Beitrages wollen die Erfahrungen der Sprungbrett-Produktionsschulen in Hamburg mit einem weitgehend digitalisierten Lernangebot, welches ab März 2020 im sogenannten Distanzunterricht zum Einsatz kam, auswerten und analysieren. Auch die Produktionsschulen waren genauso wie andere Bildungsangebote von den Schulschließungen im Lockdown betroffen. Anders als viele andere, meist staatliche Schulen konnten die Sprungbrett-Produktionsschulen in dieser Situation auf eine ausreichende digitale Infrastruktur und technische Ressourcen sowie digitale Lerninhalte zurückgreifen, die eine Umstellung auf die Distanz- und Hybridbeschulung der Schüler:innen problemlos möglich machte. Das „digitale Waterloo“ vieler anderer Schulen blieb uns also erspart.

Wir haben versucht, mit zwei internen Befragungen die Erfahrungen unserer Schüler:innen und die Auswirkungen der beiden Lockdowns auf die Lernsituation und den Lernerfolg zu evaluieren, wobei der subjektive Erfahrungskontext der Lernenden im Vordergrund stand. Die Befragungen beziehen sich jeweils auf den ersten und den zweiten Lockdown. Diese Einordnung ist insofern wichtig, da die Evaluation damit zwei unterschiedliche Schuljahre im Fokus hat. Zur Erkenntnisgewinnung sind dazu mit den Mitarbeitenden strukturierte Interviews geführt sowie die Produktionsschüler:innen mittels Fragebogen befragt worden.

Vorausgeschickt werden muss für die Analyse noch, dass Produktionsschulen ein spezielles Lernangebot für eine Zielgruppe bereitstellen, das sich von den Zielgruppen an regulären Schulen unterscheidet. Die Produktionsschule ist ein Lernort, dessen Konzept und Methodik deutliche Unterschiede zum Schulsystem aufweisen.

Diese beiden Faktoren müssen zwingend in die Analyse einbezogen werden, weil jedes Lernkonzept, ob nun digital oder analog, in seiner Wirksamkeit natürlich vom Lernenden aus betrachtet werden muss und sich natürlich auch der Lernort Produktionsschule mit seiner speziellen Lernkonzeption aus den Bedingungen und Bedarfen der Zielgruppe definiert. Wir stellen deshalb den Ergebnissen unserer Evaluation

eine kurze Schilderung der Zielgruppe und eine Erläuterung des pädagogischen Konzepts von Produktionsschulen voraus.

2 Die Zielgruppe von Produktionsschulen

Zielgruppe der Hamburger Produktionsschule sind in der Regel schulpflichtige Jugendliche im Alter zwischen 16 und 18 Jahren, die eine allgemeinbildende Schule ohne Bildungsabschluss und ohne ausreichende Betriebs- und Ausbildungsreife verlassen haben. Jugendliche mit Bildungsabschluss (mit erstem bzw. mittlerem allgemeinbildenden Schulabschluss) sind an Produktionsschulen selten zu finden. Der Anteil an männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist hoch. In den letzten Jahren ist der Anteil von Jugendlichen gestiegen, die Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme zeigen.

Die Jugendlichen sind meist an einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule gescheitert. Ihr Lernverhalten ist häufig gekennzeichnet durch Leistungs- und Konzentrationsschwächen, Fehlen der sogenannten „Primärarbeitstugenden", durch Schulmüdigkeit bzw. schulverweigernde Tendenzen, durch nicht vorhandene schulische oder berufliche Perspektiven sowie mangelnde soziale Integration.

Die Jugendlichen können sich bei Eintritt in die Produktionsschule – je nach individueller Lern- und Lebensgeschichte, der sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung ihrer Herkunftsfamilie – auf sehr unterschiedlichen Bildungs- und Entwicklungsniveaustufen befinden (vgl. auch Alex & Greiner-Jean 2008; Gentner 2013). Das heißt, die individuellen Problemlagen der Jugendlichen sind in der Regel sehr heterogen. Gemeinsam ist ihnen, dass die betreffenden Jugendlichen oft stigmatisiert und sozial benachteiligt sind und häufig auch Verhaltensauffälligkeiten aufweisen.

Diese Jugendlichen verfügen in der Regel nicht über die typischen Zugänge zur Ausbildungs- und Arbeitswelt. Sie kommen sehr häufig aus bereits benachteiligten und bildungsfernen Haushalten.

Zur Zielgruppe von Hamburger Produktionsschulen zählen also junge Menschen mit und ohne Förderbedarf, die

- eine allgemeinbildende Schule meist ohne Ab- bzw. Anschluss verlassen haben,
- unzureichend beruflich orientiert und berufswahlentschieden sind,
- keine hinreichende Ausbildungsreife besitzen,
- durch vorhandene Angebote im Übergang von der Schule in den Beruf nicht erreicht werden,
- unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen (mind. Sprachniveau B1),
- körperliche oder geistige Beeinträchtigungen haben.

In ihrer individuellen psychischen Ausstattung weisen diese Jugendlichen in der Regel eine mangelhafte Impulskontrolle und Frustrationstoleranz auf. Konzentrationsschwierigkeiten, verminderte Lernbereitschaft, gravierende Motivationsprobleme und

Schwierigkeiten in der Aufnahme von theoretischem Wissen sind häufig zu finden. Dieses geht auch sehr oft mit psychisch bedingten Verhaltensauffälligkeiten und nicht angepasstem Sozialverhalten einher.

Diese Gemengelage führte in der bisherigen Schulkarriere im Regelsystem zum Schulversagen dieser Jugendlichen. Sie sind trotzdem offen für praktisches Lernen und viele von ihnen konnten ihre Potenziale und Stärken in praxis- und handlungsorientierten Settings, zum Beispiel in betrieblichen Praktika unter Beweis stellen.

Durch die anhaltende pandemische Lage durch Covid-19 nehmen die psychischen Erkrankungen bei Jugendlichen weiter zu, wie wissenschaftliche Studien belegen (u. a. die COPSY-Studie, die erste deutschlandweite repräsentative Studie, welche die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der Pandemie untersuchte). Die seit 2020 eingeschränkte persönliche Freiheit der Jugendlichen zeigt bereits besorgniserregende Auswirkungen auf ihre Motivation, Leistungsbereitschaft und Psyche. Neben der Bewältigung persönlicher Problemlagen kommt eine Zunahme an gesundheitlichen und psychischen Belastungen hinzu.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Zielgruppe von Produktionsschulen von vornherein nicht zu den „Bildungsgewinnerinnen und -gewinnern“ gehört, sondern sie eine gesellschaftliche Stigmatisierung durchleben, die sie in den Status sozialer Benachteiligung versetzt, der sich durch die gesellschaftlichen Auswirkungen der Pandemie noch verstärkt hat.

Die Produktionsschulen stellen für diese Zielgruppe ein abgestimmtes und spezielles Lernkonzept zur Verfügung, das nicht auf die theoriebasierte Wissensvermittlung, sondern auf die praktisch orientierte Arbeit in den Werkstätten setzt. Gleichzeitig wird auf den Ausbau der sozialen und personalen Kompetenzen der Jugendlichen fokussiert, die ihnen eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen sollen. Dazu gehören spezielle individuelle Förderkonzepte, die den Jugendlichen eine Struktur geben und an ihren individuellen Stärken ansetzen. Ziel ist damit nicht in erster Linie eine abschlussorientierte Arbeit mit den Jugendlichen, wie im Regelschulsystem, sondern eine anschlussorientierte Arbeit, um den Jugendlichen Zugänge zum Ausbildungs- und Beschäftigungssystem und eine Perspektive der gesellschaftlichen Teilhabe zu verschaffen.

3 Das Konzept der Produktionsschule – das andere Lernen

Anders als in anderen Bundesländern sind Produktionsschulen in Hamburg ein festes Bildungsangebot im Übergangssystem, das aus Mitteln der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB; so die Bezeichnung für das Bildungs- bzw. Kultusministerium in Hamburg) finanziert wird. Eine Drucksache der Hamburgischen Bürgerschaft aus dem Jahr 2009 begründet Produktionsschulen als schulpflichtergänzendes Angebot des Übergangssystems Schule und Beruf in freier Trägerschaft (Drucksache der Bürgerschaft 19/2928).

Die Hamburger Produktionsschulen sind definiert als Einrichtungen der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen Arbeiten und Lernen kombiniert werden (vgl. u. a. Biermann 1992; Bojanowski 1996; Rapp 2003; 2005; Gentner & Reschke 2008; Dörmann et al. 2008; Kipp & Gentner 2008).

Hauptkennzeichen einer Produktionsschule sind verschiedene Werkstätten mit unterschiedlichen Produktions- und Dienstleistungsangeboten, eingebunden in betriebsähnliche Strukturen. Die Produktionsschule bietet ihre Produkte und Dienstleistungen auf dem freien Markt an. Die Produktionsbereiche orientieren sich einerseits „am Markt“, andererseits berücksichtigen sie die unterschiedlichen Kompetenzen der beteiligten Produktionsschüler:innen. Die Verknüpfung der Lernprozesse mit den Arbeitsprozessen bildet dabei den didaktischen Kern einer Produktionsschule.

Kennzeichnend für die Produktionsschulen sind das ganzheitliche Lernen, die Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen sowie von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsorientierten Lernprozessen. Die Produktionsschulen setzen an den vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen an. Das Lernen wird so weit wie möglich individualisiert. Faktoren, welche die Lernprozesse befördern, sind vor allem die Beziehung der Fachkräfte der Produktionsschule zum Jugendlichen, das soziale Kleingruppengefüge, eine positive Lernatmosphäre und – selbstverständlich – die Arbeit mit geeigneten Lerngegenständen sowie ein angemessenes Methodenarrangement. Das Verhältnis zwischen den Fachkräften und den jungen Menschen ist dabei „Beziehungsarbeit im eigentlichen Sinne“.

Individuelle Lernprozesse finden über Arbeitsprozesse statt, nach dem Prinzip „Learning by Doing“. Die berufsfachliche Qualifizierung wird durch Angebote ergänzt, die das Sozial- und Arbeitsverhalten der Jugendlichen stabilisieren, ihre Interessen erweitern und aktives demokratisches Bürgerengagement entwickeln sollen. Im Sinne dieses ganzheitlichen, lebenspraktischen Lernens werden neue Erfahrungsräume erschlossen, die die gesellschaftliche Teilhabe der jungen Menschen sichern und die Integration in Ausbildung, Arbeit oder Schulbildung unterstützen. Freude am Lernen und Arbeiten, Neugier auf Veränderung und ein respektvolles, konstruktives Miteinander prägen den Alltag in der Produktionsschule.

Die Teamorientierung und das damit verbundene Gefühl, in einer Gemeinschaft seinen Teil zum Nutzen anderer beizutragen, stehen hierbei im Vordergrund. Die Produktionsschüler:innen sollen Selbstvertrauen entwickeln, sich stabilisieren und ihre Kompetenzen erkennen und stärken.

Ein individueller Entwicklungs- und Berufswegeplan soll helfen, die jeweiligen Entwicklungsschritte zu planen, zu reflektieren und die Entwicklungsprozesse der Jugendlichen transparent und zielführend zu leiten.

Die Produktionsschüler:innen lernen durch das vielfältige Produkt- und Dienstleistungsangebot verschiedene Berufs-, Arbeits- oder Tätigkeitsfelder kennen. Das Arbeiten in der Produktionsschule ist geprägt von betrieblicher Ernsthaftigkeit, denn das Produkt- und Dienstleistungsangebot muss auch einen Nutzen für Kundinnen und Kunden dieser Produkte entwickeln. Kundinnen und Kunden fungieren in die-

sem Sinne als „pädagogische Dritte“, da sie einen Anspruch auf eine „geldwerte Leistung“ haben.

Die Entwicklung von Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein ist im pädagogischen Sinne wesentliche Voraussetzung für die Integration in die Arbeitswelt. Bei aller wirtschaftlichen Ausrichtung des Produktionsschulgedankens ist die Balance zwischen Ökonomie und Pädagogik zu halten, Letzterer ist der Vorrang einzuräumen.

Junge Menschen, die in anderen Bildungseinrichtungen gescheitert sind, finden also in der Produktionsschule ein deutlich anderes Profil vor. An Produktionsschulen werden die Jugendlichen in ihren Fähigkeiten und Stärken wahrgenommen, um die Kette bisheriger Defizit- bzw. Misserfolgserfahrungen zu durchbrechen. Dies gelingt, indem die Jugendlichen einen Lernort erleben, mit dem sie sich identifizieren können, an dem sie sich gerne aufhalten (Atmosphäre), der auch ein „Lebensort“ (Jugendkultur) für sie ist und an dem sie „Erfolge“ (überschaubare Etappenziele) erfahren. Die Produktionsschule versteht sich als ganzheitliches Lern- und Bildungsangebot, welches die individuellen Stärken der Produktionsschüler:innen zum Ausgangspunkt nimmt, sich an ihrer Lebenswelt orientiert und sie von dort aus ermutigt, Fortschritte zu wagen. Zur Erweiterung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten dienen auch Praktika in Betrieben außerhalb der Produktionsschule.

Auch ist das Kollegium an Produktionsschulen anders als an regulären Schulen. Die Kernaufgaben werden von sogenannten Werkstattpädagoginnen und -pädagogen geleistet, die die fachliche Anleitung und Unterrichtung in den einzelnen Gewerken übernehmen, also in erster Linie über die notwendigen fachlichen Kompetenzen verfügen. Ergänzend dazu gibt es in den Sprungbrett-Produktionsschulen ein Team von Dozierenden, die für die Vermittlung von schulischen Inhalten zuständig sind, sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen für die Betreuung der Schüler:innen.

In diesem Sinne betreibt die Sprungbrett Dienstleistungen gGmbH als freier Träger die Produktionsschulen in Hamburg-Horn und Hamburg-Bergedorf.

4 Einsatz von digitalem Lernen in Corona-Zeiten

Aufgrund der drastisch steigenden Infektionszahlen in Hamburg kam es am 16. März 2020 zu einer umfangreichen Einschränkung des öffentlichen Lebens mit einem weitgehenden Lockdown und Schulschließungen, von denen selbstverständlich auch die Hamburger Produktionsschulen betroffen waren.

Für die Bildungslandschaft entstand dadurch die Notwendigkeit, nun andere Lernkonzepte umzusetzen, um nicht die Bildungschancen kompletter Schuljahrgänge zu gefährden. Gerade in Zeiten, in denen Präsenzunterricht nicht möglich war, schlug die große Stunde von „Digital Learning“ im Distanzunterricht. Auf diese Herausforderung war das gesamte Bildungssystem unterschiedlich gut vorbereitet. Digital Learning erfordert nicht nur ausreichende Ressourcen an technischer, digitaler

Infrastruktur, sondern auch entsprechende Lernkonzepte und Kompetenzen bei den Lehrenden, um digital beschulen zu können.

Das digitale Lernen konnte von uns nur erfolgreich umgesetzt werden, da die Sprungbrett-Produktionsschulen bereits über ein erprobtes digitales Konzept verfügten, welches nun unter verschärften Bedingungen eingesetzt werden konnte. Um digitales Lernen erfolgreich einsetzen zu können, sind erhebliche Vorarbeiten im lerntheoretischen Konzeptbereich und in der Didaktik notwendig. Nur eine ausreichende Ausstattung mit Hard- bzw. Software ist hingegen nicht ausreichend, auch ist der Aufwand an Administration und Vorbereitung der Hardware nicht zu unterschätzen. Eine weitere Voraussetzung ist, dass Lernende und Lehrende über ausreichende „IT-Kompetenz“ verfügen müssen.

Die Sprungbrett-Produktionsschulen waren hier sehr gut vorbereitet und konnten auf digitale Lernstrategien zurückgreifen. Die frühzeitige Digitalisierung der Sprungbrett-Produktionsschulen ermöglichte die schnelle und umfassende Umstellung auf die Distanz- und Hybridbeschulung der Produktionsschüler:innen. Bereits ab 2018 entwickelten die Sprungbrett-Produktionsschulen ein zum Produktionsschulbetrieb ergänzendes digitales Lernangebot mit schulischen und berufsbildenden Lerninhalten. Es wird dafür die Infrastruktur der Apple Media School® mit Hardware (iPads) und Software-Anwendungen (Apps) eingesetzt und genutzt.

Auf diese Vorbereitung und die Konzepte konnte in dieser Situation nun zurückgegriffen werden. Das digitale Lernangebot erlebte aufgrund der Corona-Situation einen unerwartet umfangreichen Praxistest.

Innerhalb einer Woche wurde das bestehende digitale Curriculum für das Homeschooling der Jugendlichen beider Produktionsschulen überarbeitet und zusätzliche, zum Teil individualisierte Lernaufgaben von den Werkstattpädagoginnen und -pädagogen für den gesamten Zeitraum des Lockdowns erarbeitet.

Da nicht genügend Endgeräte (iPads) für alle Jugendlichen zur Verfügung standen, wurden in der Verteilung der Geräte nach den Zielen der Produktionsschüler:innen Prioritäten getroffen. So erhielten alle Jugendlichen, die sich auf die externe Prüfung zum Erwerb eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses (ESA-Abschluss) vorbereiteten, iPads für den Fernunterricht und das Lernen zu Hause. Produktionsschüler:innen, die bereits zuvor in der Produktionsschule mit einem iPad gearbeitet hatten, erhielten kombinierte Lernpakete, bestehend aus den digitalen und analogen Lernmedien (iPad, Selbstlernhefte und individuelle Lernaufgaben), die übrigen Jugendlichen, die sich z. T. in betrieblichen Praktika befanden, erhielten ausschließlich analoge Lernpakete.

Die schulinterne digitale Kommunikation wurde mit dem Messenger-Dienst von Wire für alle Jugendlichen und Mitarbeitenden der Sprungbrett-Produktionsschulen via Handy verpflichtend eingerichtet. So konnte sichergestellt werden, dass alle Jugendlichen in der Zeit der Schulschließung erreichbar waren und zum Lernen zu Hause motiviert werden konnten.

Die Jugendlichen, die sich auf den externen Schulabschluss vorbereiteten, nahmen am Fernunterricht teil, sodass der analoge Unterricht in den Produktionsschu-

len durch den virtuellen Unterricht in Form von Zoom-Meetings ersetzt wurde. Selbsttests zur Ermittlung des Lernfortschrittes konnten mithilfe von iPad und Pencil geschrieben und übermittelt und von den Dozierenden korrigiert werden. Das Lernangebot für die Prüflinge wurde täglich auf drei virtuelle Unterrichtstermine ausgeweitet und betraf 40 Jugendliche der Produktionsschulen Horn und Bergedorf.

Für alle Jugendlichen der Sprungbrett-Produktionsschulen gab es verbindliche Unterrichtspläne. Zu täglichen festgelegten Zeiten trafen sich die Jugendlichen mit ihren Werkstattpädagoginnen und -pädagogen sowie den Dozierenden in virtuellen Klassenräumen, tauschten sich zu den aufgegebenen Lernaufgaben aus und erhielten Hilfestellungen bei Verständnisfragen.

Das Unterrichtsangebot für die Jugendlichen bestand aus einem Aufgaben-Mix aus unterschiedlichen Lern-Apps, mit denen die Lernenden bereits aus der Produktionsschule vertraut waren:

- Anton (Deutsch und Mathematik),
- Duolingo (Englisch),
- Padlet zur Erstellung von Präsentationen und zur Dokumentation von Recherchearbeiten für praktische Aufgabenstellungen,
- Aufgabensätze mit der App Schoolwork (Erstellung individueller Lernaufgaben von Werkstattpädagoginnen und -pädagogen),
- Sammlungen von Unterrichtsmaterial in der App Bücher (Selbstlernhefte von Sprungbrett, Prüfungsaufgaben für den Erwerb des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses).

5 Evaluierung und Auswertung

Die Wirksamkeit des Distanzunterrichtes und besonders des Digital Learnings für die Schuljahre 2019 bis 2021 ist von den Sprungbrett-Produktionsschulen in zwei Befragungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten evaluiert worden.

In der ersten Befragung standen Erfahrungen der Mitarbeiter:innen sowie der Jugendlichen mit der Umsetzung des Distanzunterrichtes und des Digital Learnings während des ersten Lockdowns im Vordergrund, während sich die zweite Befragung ausschließlich auf die Lernsituation und persönliche Lebenssituation der Jugendlichen während des zweiten Lockdowns konzentrierte.

Erkenntnisleitend war dabei die Frage, ob Digital Learning und Distanzunterricht geeignete Instrumente für unsere Zielgruppe in Zeiten von Schulschließungen waren.

5.1 Auswertung der Erfahrungen im ersten Lockdown

Im Nachgang zur ersten Lockdown-Phase ab März 2020 für das Schuljahr 2019/2020 sind strukturierte Interviews mit den 18 Mitarbeitenden sowie eine Befragung von Produktionsschülerinnen und -schülern beider Produktionsschulen mittels Fragebogen durchgeführt worden. Rund drei Viertel aller Jugendlichen haben an dieser

Befragung teilgenommen (rund 90 Befragte). Bei den Jugendlichen wurden die Verfügbarkeit von WLAN und digitalen Endgeräten in den Haushalten sowie ihre persönlichen Erfahrungen mit Digital Learning erhoben. In den strukturierten Interviews hingegen wurde die Umsetzung des Digital Learnings aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen beleuchtet.

Da am Ende des Schuljahres (also mitten im Lockdown) für fast die Hälfte aller Schüler:innen auch noch die Prüfung zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) anstand, sind auch die Abschlussdaten im Vergleich zum Vorjahr mit in die Evaluierung eingeflossen.

Erfahrungen aus Sicht der Mitarbeiter:innen

Da das Kollegium der Produktionsschule seit 2018 in regelmäßigen Schulungen im Umgang mit Lern-Apps, der Administration von Endgeräten und der Steuerung des digitalen Unterrichts geschult wurde, war eine schnelle Umsetzung und die Voraussetzung gegeben, sodass der alternative Produktionsschulunterricht mit digitalen Medien innerhalb von zwei Wochen realisiert werden konnte. Die Mitarbeiter:innen waren in der Lage, auch eigene Aufgabenstellungen zu entwickeln und sie den Jugendlichen zur Bearbeitung zur Verfügung zu stellen. Zur Vertiefung der theoretischen Berufspraxis in den Werkstätten konnten die Selbstlernhefte genutzt werden. Sie wurden den Jugendlichen sowohl als Printmedien ausgegeben als auch als digitale Version zur Bearbeitung mit dem iPad zur Verfügung gestellt.

Der tägliche Kontakt mit den Jugendlichen via Messenger war wichtig, damit die Jugendlichen immer wieder dazu motiviert wurden, sich an das Lernen zu Hause zu gewöhnen. Viele Jugendliche wünschten sich auch während der Zeit der Schulschließung einen strukturierten Alltag und nahmen die Lernangebote gut an. Unsere Erhebungen zeigten, dass ein Drittel der Jugendlichen sich rege am digitalen Unterricht beteiligte, ein Drittel unregelmäßig an den Videokonferenzen teilnahm und ein Drittel den Unterricht mit digitalen Medien ablehnte. Dieses Ergebnis entsprach dem Lernverhalten, das zuvor auch im Normalbetrieb der Produktionsschule festzustellen war.

Das Lernverhalten veränderte sich mit zunehmender Dauer der Schulschließung. Die Jugendlichen, die sich auf den ESA vorbereiteten, nutzten das digitale Lernangebot intensiver als Jugendliche, die sich auf einen Anschluss in Ausbildung konzentrierten.

Die Erfahrungen im ersten Schul-Lockdown haben gezeigt, dass die Sprungbrett-Produktionsschulen ihr Unterrichtsangebot und ihre Lernstruktur durch den digitalen Unterricht aufrechterhalten konnten. Auch die Ergebnisse der ESA-Prüfungen zeigen dieses Bild. In der Produktionsschule Bergedorf haben im Schuljahr 2019/2020 17 von 19 Jugendlichen die ESA-Prüfung erfolgreich mit einem Notendurchschnitt von 2,0 abgelegt. Im Vorjahr haben 21 von 23 Jugendlichen den ESA-Abschluss mit einem Notendurchschnitt von 2,3 bestanden. In der Produktionsschule Horn haben im Schuljahr 2019/2020 20 von 21 Jugendlichen die ESA-Prüfung erfolgreich mit

einem Notendurchschnitt von 2,5 abgelegt. Im Vorjahr haben 27 von 28 Jugendlichen den ESA-Abschluss mit einem Notendurchschnitt von 2,1 bestanden.

Die Erfahrung unserer Pädagoginnen und Pädagogen zeigt, dass das Digital Learning inhaltlich die Wissensvermittlung in Kombination mit den Print-Lernheften den bisherigen klassischen Präsenzunterricht zur Vorbereitung auf den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss voll ersetzen konnte. Das Angebot ist von den Jugendlichen angenommen worden und konnte auch größtenteils von ihnen umgesetzt werden. Gerade mit Blick auf die vorhandene IT-Kompetenz unserer Jugendlichen war nicht klar, ob sie dazu in der Lage sein würden. So ist auch zu vermuten, dass das eigenverantwortliche digitale Lernen mehr zur Selbstständigkeit der Jugendlichen beigetragen hat.

Die Kontaktaufnahme mit Erziehungsberechtigten ergab, dass sie es als Erleichterung empfanden, dass ihre Kinder regelmäßig digitalen Unterricht erhielten.

Zugleich hat sich aber auch gezeigt, dass mit dem Digital Learning die Auflösung der sozialen Zusammenhänge und Kontakte in der Produktionsschule einherging, die von den Jugendlichen als negativ wahrgenommen worden sind. Zudem kann die Vermittlung von praktischen, auftragsbezogenen Tätigkeiten und Aufgaben an den Lernorten der Werkstatt- und Dienstleistungsbereiche nicht digital abgebildet werden.

Befragung der Jugendlichen

Während die Verfügbarkeit von WLAN-Anschlüssen bei 92 Prozent der befragten Jugendlichen sehr hoch war, mangelte es deutlich an der Verfügbarkeit von Endgeräten. Nur 17 Prozent der befragten Jugendlichen konnten überhaupt über einen eigenen Laptop verfügen. 8 Prozent konnten immerhin auf ein Gerät in der Familie zurückgreifen. 42 Prozent nutzten ihre Mobiltelefone für den Unterricht. Problemlos hingegen war für die Jugendlichen das praktische Handling mit den Geräten und den Apps: 96 Prozent der Befragten hatten keine Probleme in der Handhabung.

Bei der Befragung der Jugendlichen über ihr Nutzungsverhalten und die Handhabung des digitalen Lernens haben wir die Jugendlichen ermuntert, auch einen Vergleich zwischen den klassischen Lernmedien und der digitalen Variante zu ziehen.

Die Auswertung zeigt, dass die Print-Selbstlernhefte auch beim digitalen Lernen immer noch ein wichtiges Medium waren, aber die Nutzung der Lern-Apps deutlich zugenommen hat. Über 60 Prozent der Jugendlichen haben die Lern-Apps häufig oder sehr häufig genutzt, aber auch die Selbstlernhefte in Printversion kamen bei allen befragten Jugendlichen häufig zum Einsatz.

Der Vergleich der Unterrichtsformen belegt, dass die Arbeit in Lerngruppen und der Präsenzunterricht aus Sicht der Jugendlichen wichtig sind. Beim digitalen Lernen hingegen wird eine stärkere Individualisierung des Lernens herausgehoben.

5.2 Auswertung der Erfahrungen im zweiten Lockdown

Die zweite Lockdown-Phase fiel in das Schuljahr 2020/2021. Diese Phase wurde in einer sehr viel umfangreicheren Evaluation ausgewertet, die sich in ihrem Befragungsschwerpunkt mehr auf die Alltagssituation und deren Wahrnehmung durch

Jugendliche konzentrierte. Im Fokus standen in dieser Auswertung der Distanzunterricht und das Digital Learning sowie die Lernsituation und Lernmotivation der Schüler:innen in ihrem „Homeoffice“.

Ein wichtiger struktureller Unterschied in der Lernsituation im Vergleich zum ersten Lockdown besteht darin, dass die Jugendlichen dieses Jahrgangs überhaupt keinen regelhaften Präsenzunterricht mehr erhalten haben, sondern unsere Produktionsschulen ab Beginn des neuen Schuljahres vor dem zweiten Lockdown nur Wechselunterricht in kleinen Gruppen und damit deutlich reduzierte Anwesenheitszeiten anbieten konnten.

Um ein Ergebnis gleich vorwegzunehmen: Von 102 Jugendlichen, die zu diesem Zeitpunkt in unseren Produktionsschulen angemeldet waren, konnten nur 56 Prozent befragt werden, da nur 57 Schüler:innen überhaupt für den Distanzunterricht erreichbar waren und daran teilgenommen haben. Im Unterschied zum ersten Lockdown und der ersten Befragung sind fast die Hälfte der Jugendlichen „weggebrochen“ und haben sich in die schulische Inaktivität geflüchtet. Und das, obwohl das schulische Angebot sowie die Beratungs- und Kontaktmöglichkeiten für die Jugendlichen im zweiten Lockdown fast identisch mit denen des vorherigen Schuljahres waren.

Bei denen, die für das schulische Angebot erreichbar waren, hatten sich immerhin die technisch-infrastrukturellen Voraussetzungen deutlich gebessert. Inzwischen konnten fast 60 Prozent aller Schüler:innen über eigene Endgeräte wie Laptops etc. verfügen.

Über 70 Prozent der Befragten berichteten von einer ungestörten Lernatmosphäre zuhause und rund 60 Prozent fühlten sich von ihren Familien beim Lernen unterstützt. Allerdings gaben nur die Hälfte der Jugendlichen eine hohe Eigenmotivation beim Lernen an. Zwei Drittel der Befragten sagten aus, dass sie gut oder sehr gut mit dem Distanzunterricht klargekommen sind, aber nur die Hälfte bezeichnete ihr mentales und psychisches Wohlbefinden in dieser Zeit als gut.

Besonders die sozialen Kontakte haben in dieser Zeit gelitten. Über die Hälfte der Befragten hatten zu den Mitschülerinnen und Mitschülern keinen Kontakt mehr. Wenn es Kontakte gab, verliefen diese zu 48 Prozent ausschließlich über Messenger-Dienste.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass 70 Prozent der Jugendlichen das Lernen im sozialen Umfeld der Produktionsschule vermissten, dass 84 Prozent meinten, im Präsenzunterricht besser zu lernen, und dass sich über 90 Prozent der Jugendlichen froh über die Wiedereröffnung ihrer Produktionsschule zeigten.

Was die Lernzeiten und die Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff anging, gab ein Drittel der Jugendlichen an, dass sie täglich ein bis zwei Stunden gelernt haben, jedoch über die Hälfte lernte gar nicht oder konnte keine Angaben dazu machen.

Etwas anders gestaltete sich die Lernsituation bei den Schülerinnen und Schülern, die sich für die ESA-Prüfung angemeldet hatten. Über 60 Prozent nahmen regelmäßig am Unterrichtsangebot teil und rund 45 Prozent hielten den Kontakt zu unseren Pädagoginnen und Pädagogen für wichtig und hilfreich. Aber auch hier waren die

Teilnahmebereitschaft und die Nutzung der Angebote im vorherigen Schuljahr erheblich höher.

Niedergeschlagen hat sich das im Ergebnis der ESA-Prüfung: Während es in den Vorjahren in der Regel keine „Durchfaller:innen“ gab, bestanden im Schuljahr 2020/2021 bei gleicher Anmeldezahl 20 Prozent der Schüler:innen die Prüfung nicht: Der Notendurchschnitt sank um fast eine volle Note von 2,3 auf 3,2.

Auffällig ist auch die deutliche Abnahme der beruflichen Orientierung bei den Jugendlichen. Nur rund 60 Prozent von ihnen hatten überhaupt Anstrengungen unternommen, einen Ausbildungsplatz zu finden. Bei 40 Prozent der Befragten hatten sich die zuvor gefassten Zukunftspläne stark verändert oder sind durch Verunsicherung geprägt

5.3 Bewertung der Auswertungen

Die entscheidende Frage ist: Wie kommt es bei gleichem infrastrukturellen Unterrichts- und Unterstützungsangebot zu so unterschiedlichen Ergebnissen im Vergleich der beiden Schuljahre?

Es gab zwar vom Schuljahr 2019/2020 auf das Schuljahr 2020/2021 teilweise einen personellen Wechsel in der Schüler:innenschaft, beide Schuljahre hatten aber einen Lockdown mit Schulschließung und das Unterrichts- und Beratungsangebot war aufgrund unserer erprobten digitalen Struktur identisch. Trotzdem sind die Teilnahme der Schüler:innen an den Angeboten, die Ergebnisse der Prüfungen sowie die Ergebnisse in der Berufsorientierung sehr unterschiedlich.

Während wir nach dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 noch sehr optimistisch waren, was die Wirksamkeit und die Ergebnisse unseres Distanzunterrichtes und des Digital Learnings anging, mussten wir im zweiten Schuljahr feststellen, dass wir deutlich weniger Jugendliche mit unserem Angebot erreichen konnten. Für dieses Phänomen konnten wir zwei Ursachen ausmachen:

a) Zum einen gab es bei den Schülerinnen und Schülern, die schuljahresübergreifend an unseren Produktionsschulen waren, einen Effekt der „digital exhaustion“. Alles, was im ersten Schuljahr in der Nutzung der digitalen Medien im Homeschooling noch spannend und neu war, hat sich im Laufe Zeit erschöpft. Ähnliche Effekte lassen sich ggf. auch bei den Zielgruppen anderer Bildungsgänge nachweisen, wenn die Phase des ausschließlich digitalen Lernens nur lang genug andauert.
   Zudem tritt dieser „digitale Erschöpfungszustand“ bei Schülerinnen und Schülern, die ohnehin Schwierigkeiten mit eher theoriebezogenen Lern- und Erkenntnisformen haben, viel eher auf, weil jede praktisch orientierte und erlebnisorientierte Form des Lernens nicht vollzogen werden kann.
   Produktionsschulen arbeiten in ihren Werkstätten als Kerninstanz für die Wissensvermittlung praktisch in der Ausübung von Tätigkeiten an (Kunden-)Aufträgen. Dieses lässt sich nicht digitalisieren und digital vermitteln.
b) Noch entscheidender war hingegen eine weitere Ursache: Im ersten Lockdown kamen die Jugendlichen aus einer langen Phase des Präsenzunterrichtes in den Produktionsschulen und hatten dort die notwendige Struktur erfahren, die für

ihre Lernfortschritte entscheidend ist. Im zweiten Schuljahr fehlte diese Struktur völlig, weil der neue Jahrgang entweder bereits entwöhnt war oder diese Struktur überhaupt nicht vermittelt bekommen hat, da vor dem zweiten Lockdown ausschließlich Wechselunterricht in sehr kleinen Gruppen mit einer äußerst verminderten Stundenzahl stattfinden konnte.
Während der erste Jahrgang noch von seinen Erfahrungen im regelmäßigen Produktionsschulalltag profitieren konnte, fand dieser Alltag für den zweiten Jahrgang gar nicht mehr statt. So konnte kein geeigneter Bezugsrahmen mehr für das Lernen geschaffen werden. Deutlich wird das an der großen Abstinenzrate bei den Jugendlichen, die schlichtweg abtauchten und nicht für die Angebote erreichbar waren. Diese Jugendlichen waren auch nicht überfordert mit der Handhabung der digitalen Medien, sondern sie probierten das digitale Angebot erst gar nicht aus und entschwanden gleich in die Abstinenz.

6 Schlussfolgerungen

In der Retrospektive auf zwei durch die Pandemie geprägte Produktionsschuljahre sind die Entwicklungen und Ergebnisse klar. Das Konzept der Produktionsschulen fußt auf der Einbindung der Jugendlichen in die soziale Struktur der Schulen und auf die Vermittlung von Lerninhalten in Werkstätten durch das praktische, handlungsorientierte Arbeiten. Dies kann weder durch Digital Learning simuliert noch dadurch ersetzt werden. Jugendliche, die Schwierigkeiten mit selbstorganisiertem und eher theoriebasiertem Lernen haben, die motivationale Probleme haben und auch nicht über ein soziales Umfeld verfügen, das positiv bestärkt und unterstützt, können nicht über einen so langen Zeitraum im Distanzunterricht unterwiesen werden.

Dieses Phänomen ist auch im Regelschulsystem erkennbar. Da aber die Komplexität der individuellen und sozialen Problemlagen bei den Zielgruppen der Produktionsschulen größer ist, ist dieses auch in einem höheren Grad sichtbar geworden.

Damit ist aber das digitale Lernen an Produktionsschulen nicht gescheitert! Vielmehr sind seine Grenzen deutlich geworden. Der Lernalltag einer Produktionsschule ist nicht in simultaner Projektion darstellbar! Funktioniert hat es bei den Produktionsschülerinnen und -schülern, die ein erkennbares Nahziel hatten, in dem Fall die Prüfungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. Hier gelang die Anbindung generell, auch wenn die Ergebnisse im Vergleich zu den Vorjahren schlechter waren.

Künftig wird digitales Lernen an den Sprungbrett-Produktionsschulen im Regelbetrieb verstärkt als Komplementär zum klassischen Präsenzunterricht eingesetzt werden, um die IT-Kompetenz und das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen als Bildungsziel zu stärken. Auch im Bereich der praxisorientierten Arbeit am Lernort Werkstatt werden wir die Wissensvermittlung durch mediale Methoden und Inhalte sinnvoll ergänzen, z. B. mit selbstproduzierten Tutorials oder Lehrfilmen zum Zweck der Veranschaulichung und Vertiefung der Praxisarbeit. Ein Ersatz für das praktische Lernen ist es hingegen nicht!

Literatur

Alex, M. & Greiner-Jean, A. (2008): Kompetenzfeststellung und Entwicklungsplanung an Produktionsschulen. In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), *Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern,* 77–90. Münster: Waxmann.

Biermann, H. (1992): Produktionsschule aus historischer Sicht. In H. Biermann & Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.), *Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich,* Hochschule & berufliche Bildung, Bd. 27, 33–57. Alsbach: Nomos Verlag.

Bojanowski, A. (1996): Die Produktionsschule. In H. Dedering (Hrsg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung,* 479–500. München; Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2009): *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Haushaltsplan 2009/2010. Einzelplan 3.1 Behörde für Schule und Berufsbildung Titel 3200.685.39 „Außerschulische Berufsvorbereitung“ – Einrichtung neuer Produktionsschulen in freier Trägerschaft.* Drucksache 19/2928. Hamburg: Lütcke & Wulff.

Dörmann, H., Kemper, M., Klein, B. et al. (2008): *Produktionsschule Unna. Idee, Konzeption und Umsetzung.* Unna.

Gentner, C. (2013): Produktionsschulen – ein Übergang mit System. In A. Fischer & Frommberger, D. (Hrsg.), *Vielfalt an Übergängen der beruflichen Bildung – zwölf Aussichten. Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* Band 6, 155–184. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gentner, C. & Reschke, B. (2008): Merkmale von Produktionsschulen. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern,* 69–84. Münster: Waxmann.

Kipp, M. & Gentner, C. (2008): Produktionsschulen als Qualitätselement in der beruflichen Bildung. Zusammenfassung des Workshops 12. In Th. Bahls, K. Hegmann & K. Wilbers (Hrsg.), *Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 1, hrsg. von Karl Wilbers). Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Rapp, T. (2005): Produktionsschule® oder: Produktionsschule ist, wer sich dafür hält?! Ein Plädoyer für die notwendige Eingrenzung des Begriffes. In K. Büchter, R. Seubert & G. Weise-Barkowsky (Hrsg.), *Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Festschrift für Martin Kipp,* 349–360. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Rapp, T. (2003): *Das Herz der Schule ist die Produktion – Geschichte, Legitimation und pädagogisches Profil des Modellversuchs „Kooperative Produktionsschule Altona“. Ein Schulporträt.* Dissertation, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

Die Corona-Pandemie und der Sprung in ganz kaltes Wasser

Stefan Krümmel

Abstract

Mit Beginn der Corona-Pandemie wurde im März 2020 im Bildungszentrum der Handwerkskammer Münster die gesamte Weiterbildung kurzfristig und nahezu vollständig von Präsenz- auf Online-Unterricht umgestellt. Ende des Jahres 2020 erfolgte eine Online-Befragung der Dozierenden, zu Ostern 2021 eine Online-Befragung der Teilnehmenden zu ihren Erfahrungen. Beide Befragungen waren im Gestaltungsfeld angesiedelt und sollten für das Haus erstmalig qualitative Daten zum Umstellungsprozess und eine Diskussionsgrundlage für die strategische Weiterentwicklung der Erwachsenenweiterbildung liefern. Dieser Praxisbeitrag stellt die Ergebnisse der beiden Befragungen vor und kontrastiert die Perspektiven vor dem Hintergrund einer Sprunginnovation innerhalb des Gestaltungsfeldes, für die es im Hause kein anschlussfähiges Wissen, keine nutzbaren Erfahrungen und aufgrund der Kurzfristigkeit keine ausgearbeiteten Pläne gab. Besonderer Dank geht an Katharina Semmler, Dr. Susanne Diekmann, Thomas Grochtmann, Rosemarie Daniel, Alexa Behrens und Andrea Huesmann vom Handwerkskammer Bildungszentrum Münster.

Schlagworte: Handwerk; Erwachsenenweiterbildung; Ad-hoc-Umstellung auf Distanzlernen; Dozierenden-Befragung; Teilnehmenden-Befragung; Qualitätsmanagement

With the onset of the Corona pandemic, the entire continuing education programme at the training centre of the Münster Chamber of Skilled Crafts was switched at short notice and almost completely from face-to-face to online teaching in March 2020. At the end of 2020, an online survey of the lecturers was carried out, and at Easter 2021 an online survey of the participants on their experiences. Both surveys were conducted in the design field and were intended to provide the institution with qualitative data on the conversion process for the first time and a basis for discussion on the strategic further development of adult continuing education. This practical article presents the results of the two surveys and contrasts the perspectives against the backdrop of a leap innovation within the field of design, for which there was no connectable knowledge, no usable experience and, due to the short-term nature of the project, no elaborated plans. Special thanks go to Katharina Semmler, Dr Susanne Diekmann, Thomas Grochtmann, Rosemarie Daniel, Alexa Behrens and Andrea Huesmann from the Münster Chamber of Skilled Crafts Education Centre.

Keywords: Craft, adult continuing education, ad hoc conversion to distance learning, lecturer survey, participant survey, quality management

1 Umstellung auf Online-Unterricht im Handwerkskammer Bildungszentrum Münster

Mit Ausbreitung des Corona-Virus wurden Mitte März 2020 Einrichtungen der überbetrieblichen Aus- und Weiterbildung für einen damals nicht absehbaren Zeitraum per Gesetz geschlossen, darunter auch das Handwerkskammer Bildungszentrum Münster (HBZ). Da dort alle Veranstaltungen regelhaft in Präsenzform angeboten werden und konkreter Nachfrage im Markt unterliegen, wirken sich längere Schließungen letzten Endes negativ auf alle Beteiligten aus: auf das Handwerkskammer Bildungszentrum, das sich aus den Bildungsmaßnahmen finanziert, und auf die Teilnehmenden, die während der Schließung auf nicht absehbare Zeit ihr Zertifikat nicht erwerben können.

Aus diesem Grunde wurde vonseiten der Geschäftsführung des Handwerkskammer Bildungszentrums für alle angebotenen Berufe die gesamte Erwachsenenweiterbildung innerhalb weniger Tage von Präsenz- auf Online-Unterricht umgestellt: So „haben wir von Mitte März bis Ende Mai fast 8.000 Unterrichtsstunden mit über 100 Dozenten und mehr als 1.100 Teilnehmenden trotz Corona durchführen können. Am Jahresende sind wir bei rund 21.000 Unterrichtsstunden im Online-Format mit mehr als 2.000 Teilnehmenden“ (Diekmann, Grochtmann & Schüttert 2021, S. 10).

Die Ad-hoc-Umstellung auf Online-Unterricht (der Begriff hat sich im Alltag des Hauses für die getroffene Maßnahme durchgesetzt, deshalb wird er im Folgenden exakt dafür verwendet) war für die Mitarbeitenden, die Dozierenden und die Teilnehmenden der Kurse ohne Vorbild: Es existierten weder anschlussfähiges Wissen noch anschlussfähige Ideen oder Pläne, wie ein solches Vorhaben technisch und organisatorisch so kurzfristig gemeistert werden könnte. Aus rein pragmatischer Sicht fehlte es von Beginn an vor allem an Zeit und Vorbereitung: „Vorher haben wir drei Lizenzen des Konferenzsystems genutzt und brauchten plötzlich weitere 25. Vorher hatten Dozenten nur vereinzelt Online-Unterricht gegeben, vor allem dort, wo es aufgrund von größeren Entfernungen von Vorteil war. Aber vielen Teilnehmenden ist Präsenz wichtig, weil sie sich dann untereinander besser austauschen können” (Diekmann, Grochtmann & Schüttert 2021, S. 11).

Somit entstand der Online-Unterricht fast aus dem Nichts heraus und stellte alle Beteiligten vor große Herausforderungen. Die technischen Herausforderungen mussten zuerst gelöst werden: Für die Dozierenden und Teilnehmenden unsichtbar musste im Hintergrund das stark ausgeweitete Konferenzsystem im größeren Rahmen administriert werden. Zudem wurde den Dozierenden über eine ständig erreichbare Telefon-Hotline schnelle Hilfe angeboten. Es wurden Schulungen für Nutzer:innengruppen und für Dozierende individuell organisiert. Schwerpunkt war zunächst die Herstellung der Arbeitsfähigkeit von Mensch, Rechner und Konferenz-Software.

Das umfangreiche Kursangebot wird schon seit vielen Jahren durch eine Lehrgangsverwaltungssoftware organisiert, auf die normalerweise nur das hausinterne Personal Zugriff hat. Diese Software ist seit Langem mit einer Moodle-Lernplattform verknüpft, die durch einen Mitarbeiter des Hauses kontinuierlich angepasst und um-

fangreich erweitert wird (Diekmann, Grochtmann & Schüttert 2021, S. 11). Alle Dozierenden und Teilnehmenden konnten deshalb bereits vor der coronabedingten Schließung routiniert damit umgehen. Über diese Lernplattform können alle Beteiligten auf Informationen, Stundenpläne, Klassenbücher, Listen, Schulungsunterlagen, Tutorials, Abgabetermine und Abgaben etc. zugreifen und miteinander kommunizieren: Ein Zugang mit Passwort genügt. Die Existenz dieser sehr leistungsfähigen Lernplattform zur Organisation des gesamten Präsenz-Unterrichts ist als unverzichtbare Grundlage für sämtliche später getroffene Maßnahmen zum Online-Unterricht angesehen worden – auch die beiden Befragungen sind darüber gelaufen.

2 Getrennte Befragung von Dozierenden und Teilnehmenden

Im Verlaufe des Sommers stellten sich im Hause über die technischen Aspekte hinaus eine ganze Reihe von weiteren Fragen in Bezug auf die Dozierenden und ihre mitgebrachten oder erworbenen digitalen Kompetenzen, ihre Selbstorganisation, die methodisch-didaktischen Anpassungen ihres Unterrichtskonzeptes, die tatsächliche Durchführung des Unterrichts und die Zufriedenheit mit dem Umstellungsprozess. Auf der anderen Seite waren von allen Ideen und Maßnahmen die Teilnehmenden in denselben Kategorien mindestens genauso stark betroffen.

Für ein umfassendes Stimmungsbild im Hause hätte sich als Instrument zwar das fokussierte, leitfadengestützte Experteninterview (Hopf 2007, S. 339 ff.) eher angeboten. Es wäre aber aufgrund der Vielzahl von zu befragenden Personen durch den hohen zu erwartenden Arbeitsumfang von ca. 50 Gesprächen bei Dozierenden und ca. 200 Gesprächen bei Teilnehmenden inklusive Vorbereitung, Transkript, Auswertung und Verschriftlichung kaum durchführbar gewesen. Allein die beiden Testgespräche dauerten über eineinhalb Stunden, weil beide Befragten von sich aus jeweils sehr viel über ihre Erfahrungen berichteten.

Stattdessen kam zum Herbstanfang 2020 die Idee auf, über eine stärker standardisierte, aber möglichst umfassende Befragung mit einem Online-Fragebogen zunächst bei Dozierenden und später auch bei Teilnehmenden (im Folgenden TN) ein Stimmungsbild aller Beteiligten zu erhalten. Aus den Ergebnissen sollten neue Ideen zum kurz- und mittelfristigen Umgang mit der Situation und zur langfristigen Zukunft des Angebotes im Hause entwickelt werden. Das alles geschah mit der bangen Frage, ob der Umstellungsprozess als solcher überhaupt Anerkennung bei den Betroffenen findet. Im Grunde gab es für sie kaum eine andere Wahl als mitzumachen – auch für Berufe wie Fleischer:in und Frisör:in, die in ihrer Praxis nicht digital unterwegs sind. Insofern war zumindest die erste Befragung mit vielen unklaren Erwartungen behaftet.

Die Durchführung erfolgte für beide Befragungen durch das Bildungszentrum der Handwerkskammer Münster in Kooperation mit dem Institut für angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg (TUHH). Beide Partner sind über

das Kompetenznetzwerk Bau und Energie (vgl. Komzet Bau 2021) und das dort angesiedelte Projekt DigiBAU: Digitales bauberufliches Lernen und Arbeiten (vgl. DigiBAU 2021) im Arbeitsalltag bereits miteinander verbunden gewesen. Die Maßnahme des HBZ Münster zum digital gestützten Distanzlernen passt hervorragend in die Zielsetzung von DigiBAU, das mit 13 Partnern über die Förderlinie DigiNet (vgl. BMBF 2016) mit ca. 4 Mio. Euro durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird. Es befasst sich seit Anfang 2018 mit der digitalen Transformation von bisher analog ausgeführten Unterweisungskonzepten in der überbetrieblichen bauberuflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Ausgearbeitet und ausgewertet wurden beide Befragungen durch dieselbe, interdisziplinär stark gemischte Gruppe aus der Geschäftsführerin des Bildungszentrums, der Projektleiterin sowie dem Projektbearbeiter von DigiBAU, der Dozentenmanagerin, einer Dozentin, der Marketingleiterin sowie der TUHH. Die Vielzahl der Kompetenzen sind in die Befragungen mit eingeflossen. Dadurch konnten mit dieser einmaligen Gelegenheit auch die vielen spezifischen Interessen in den beiden rein verwertungsorientierten Befragungen bedient werden.

Die Analysen unterscheiden sich nicht nur in der Zielgruppe. Die Befragung der Dozierenden war vor Ausarbeitung der Teilnehmendenbefragung bereits durchgeführt und ausgewertet worden. Aufgrund des unerwartet klaren Stimmungsbildes bei den Dozierenden wurde auf eine zunächst angedachte Spiegelung aller Fragen bei den TN verzichtet und ein auf die Zielgruppe zugeschnittenes eigenes Konzept weiterentwickelt, das die Dozierendenbefragung aufgreift und insbesondere im Hinblick auf den Unterricht und die Zufriedenheit mit dem Online-Format ausgerichtet ist. Die Befragungen bauen deshalb zeitlich und inhaltlich aufeinander auf. Die Gruppe der TN hatte bei der Durchführung ein halbes Jahr mehr Erfahrung mit dem Online-Lernen als die Dozierenden: Deshalb wurden zum Beispiel die bei den Dozierenden noch wichtigen, aber zwischenzeitlich behobenen technischen Probleme wie Bandbreite, Klangqualität etc. hier gar nicht mehr abgefragt (zur Vorgehensweise s. u.).

Über die Moodle-Plattform wurden vom 08.12.2020 bis zum 10.01.2021 insgesamt 160 Dozierende direkt angefragt. Davon hatten binnen vier Wochen 81 an der Befragung teilgenommen. Das entsprach einer Rücklaufquote von 50,6 Prozent. Die Befragung der TN wurde vom 19.03. bis 08.04.2021 durchgeführt. Von insgesamt 1.347 Angefragten aus laufenden und im betreffenden Jahr beendeten Kursen haben 245 an der Befragung teilgenommen. Das entspricht einer Rücklaufquote von 18,2 Prozent, die die ursprünglichen, sehr vorsichtigen Erwartungen von ca. 5 Prozent übertroffen hat.

Aufgrund dessen und aufgrund der Ergebnisse sprachen die Agierenden aus dem Gestaltungsfeld auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Eindrücke zur konstruktiven Stimmung im Hause beiden Befragungen eine hohe Legitimation im Hinblick auf den darin abgebildeten Fächerkanon und auf die Aussagefähigkeit der Antworten zu. Für die Weiterentwicklung des Kursangebotes im eigenen Hause wurden die Ergebnisse als verwertbar angesehen.

3 Online-Unterricht während der Corona-Phase aus Sicht der Dozierenden

Die Befragung der Dozierenden deckt ein breites Spektrum von Berufen und hauseigenen Fachkulturen ab und reicht vom (für die Auswertung hier zusammengefassten) Bereich Bau, Holz und Farbe (14 Dozierende) über technische Gebäudeausstattung (10), kaufmännische Berufe (12) und Gestaltung (10) hin zu einer Gruppe kleinerer Berufe (13, u. a. Zweiradmechaniker:in, Kfz-Mechatroniker:in, Fleischer:in, Frisör:in). 25 Dozierende sind anonym geblieben und machten „keine Angabe“. Damit ergeben sich die drei großen unspezifischen Gruppen „Bau- und Ausbaugewerke“, „Sonstige“ und „keine Angabe“. Viele Dozierende sind zudem in mehreren Feldern tätig, auch mit Überschneidungen zwischen z. B. handwerklichen und kaufmännischen Berufen. Weitere Auswertungen auf Gruppen-, Berufs- oder individueller Ebene haben deshalb nicht stattgefunden, zumal im Rahmen des ständigen Qualitätsmanagements im Bildungszentrum alle Kurse einzeln sowie aufwendig evaluiert werden.

Acht der Dozierenden hatten bis zu zwei Jahre (knapp 10 %), 16 bis zu fünf Jahre (knapp 20 %) und 57 Dozierende (gute 70 %) über fünf Jahre Berufserfahrung. 29 Dozierende waren hauptberuflich und 52 nebenberuflich tätig. 35 Dozierende unterrichteten weniger als 10 Stunden im Monat, 71 bis zu 50 Stunden. Die Befragten dürften deshalb aufgrund ihrer langen und intensiven Praxis ganz überwiegend über eine stabile Arbeitsumgebung im Präsenzunterricht verfügen.

Für den Online-Unterricht zeigte sich nahezu das Gegenteil: Über 68 Befragte haben keine oder geringe Erfahrungen mit Online-Schulungen oder -Konferenzen. 13 haben Schulungen und 7 haben Konferenzen geleitet. Über 90 Prozent hatten keine Erfahrungen mit der Erstellung von Lernvideos oder interaktiven Tests. Das lässt zumindest vermuten, dass die Befragten sich ein für sie völlig neues Feld erschließen und ihren routinierten Präsenzunterricht zugunsten eines für sie unbekannten Formats anpassen mussten.

20 Befragte hatten dazu ihre Unterlagen bereits digital vorliegen, während die Hälfte einen hohen Aufwand zur Umstellung und für Tests betrieben hat. Bei der Erstellung von Medienbausteinen haben 22 einen hohen Aufwand betrieben und 42 ganz darauf verzichtet. 100 Prozent der Befragten hatten die Standard-Office-Software in der Nutzung. Niemand hat eine Autorensoftware genutzt, und über 90 Prozent haben keine Erfahrungen in den Bereichen Blended Learning, interaktive Tests und Erstellung eigener Lernvideos gemacht.

Das Unterrichtskonzept völlig neu geplant haben fünf Dozierende, und über 85 Prozent hatten einen geringen (33) oder großen (36) Anpassungsaufwand. Für den Zeitplan mussten über 80 Prozent der Befragten Anpassungen vornehmen. Der Einsatz jeweils von Whiteboards, Gruppenarbeit und gemeinsamem Arbeiten an Dokumenten war von über 40 Prozent der Befragten nicht geplant. Jeweils „problemlos“ war das nur für eine einstellige Zahl an Dozierenden.

Bei der tatsächlichen Durchführung des Unterrichts gaben 16 Dozierende an, sie sei „problemlos" gewesen, während 42 nochmals geringe und 21 nochmals große Anpassungen hätten vornehmen müssen. Zwei Befragte hätten ihren Unterricht sogar komplett neu ausgearbeitet. Ähnlich die Antworten für den Zeitplan: „Problemlos" (18) oder mit „geringen Anpassungen" (41) sind 73 Prozent durch den Unterricht gekommen, während 20 Dozierende umgestellt und zwei alles verändert haben.

Instrumente wie Gruppenarbeit (38 Fälle) oder Gruppendiskussionen (17 Fälle) kamen in der Praxis nicht zum Einsatz. Das Bild bleibt hier insgesamt uneinheitlich: 37 Dozierende haben Lernmedien gar nicht eingesetzt, während 30 „eher gute" und sieben „sehr gute" Erfahrungen damit gemacht haben. Projektunterricht wurde von 35 Dozierenden nicht eingesetzt, während 25 bzw. 10 „gute" und „sehr gute" Erfahrungen gemacht haben. Auch der Gruppenunterricht kam in 28 Fällen nicht zum Einsatz. Bilder und Grafiken kamen in 67 Fällen zur Anwendung, während Teilnehmenden-Materialien in 34 Fällen und Teilnehmenden-Videos in 49 Fällen nicht genutzt worden sind. Teilnehmende (TN) haben jedoch in 45 Fällen präsentiert und auch Selbstlerneinheiten waren in 40 Fällen mit „eher gut" oder „sehr gut" bewertet worden.

Die Kommunikationsinstrumente in den Kursen spiegelten ebenfalls konventionelle Verhaltensweisen wider: Text-Chats kamen in 46 Fällen, Video-Chats in 52 Fällen und Messengers in 53 Fällen nicht zum Einsatz. Mit der Lernplattform haben 34 Dozierende „eher gute" und 27 Dozierende „sehr gute" Erfahrungen gemacht. E-Mails wurden von 40 Dozierenden als „eher gut" und von 27 als „sehr gut" bewertet, das sind zusammen 83 Prozent.

4 Online-Unterricht während der Corona-Phase aus Sicht der Teilnehmenden

Die Gruppe der Teilnehmenden unterscheidet sich von den Dozierenden insofern, dass sie ihre Erfahrungen über einen längeren Zeitraum sammeln konnte und Auskunft über den Unterricht einer Vielzahl von Dozierenden gibt: Von den 245 TN hatten 219 zwischen zwei und sechs Dozierende. Das müssen auch nicht dieselben gewesen sein, die an der Dozierenden-Befragung teilgenommen haben. Individuelle Vergleiche innerhalb ihrer Dozierenden-Gruppen waren den TN nicht möglich, es sollte lediglich eine allgemeine Einschätzung zum Online-Unterricht vorgenommen werden. Vertiefende Analysen sollen später im Zuge der Einzelevaluation von Kursen folgen.

Von den 245 TN der Befragung gehörte eine Gruppe einem Studiengang an. Diese Befragten werden im Folgenden aufgrund der Ausrichtung auf formales Lernen (Dehnbostel 2015, S. 400 f.) mangels Vergleichbarkeit nicht berücksichtigt. Von den nun übrigen 226 TN gehörten 192 der Meistervorbereitung an, 15 nahmen an einer betriebswirtschaftlichen, 14 an einer gestalterischen und 5 an einer technischen Weiterbildung teil. 120 Befragte führten ihre Weiterbildung in Teilzeit, 106 in Vollzeit

durch. Damit sind vor allem die Meisterkurse als Hauptzielgruppe des Handwerkskammer Bildungszentrums Münster sehr gut repräsentiert.

Nach einzelnen Berufen sind lediglich die Elektrotechniker:innen (17 TN), Installateurinnen bzw. Installateure und Heizungsbauer:innen (21), Maler:innen und Lackierer:innen (11) sowie Metallbauer:innen (10) und Tischler:innen (16) nennenswert vertreten, sodass im Endeffekt wie im Konzept gewünscht eine sehr große Streuung über die Berufe erreicht wird. Hausintern werden die jeweiligen Gruppen einzeln ausgewertet, die Ergebnisse sollen wiederum in das ständige Qualitätsmanagement einfließen. 105 der Befragten hatten zwei bis fünf Dozierende im Online-Unterricht, 98 sechs bis zehn, 16 sogar über zehn. Die Aussagen in der Befragung decken somit einen großen Bereich unterschiedlicher Erfahrungswerte ab und liefern weitere Ansätze für das ständige Qualitätsmanagement.

Bei den mitgebrachten digitalen Kompetenzen wurde eine Selbsteinschätzung der Befragten zu den gängigen Office-Anwendungen erbeten: 100 bewerteten ihre Fähigkeiten mit „eher gut“, 63 mit „gut“, 55 dagegen mit „eher schlecht“ und acht mit „gar nicht“. Ähnlich wie bei den Dozierenden zeigt sich auch hier eine sehr große Bandbreite, die aufgrund der Subjektivität individuell noch differenzierter ausfallen könnte. Für beide Gruppen dürfte deshalb angenommen werden, dass Kurse eher heterogen besetzt sein könnten und keiner im Online-Unterricht von Beginn an arbeitsfähig ist.

Die eine Hälfte der TN hat einen Anteil an Selbststudium (27 „sehr oft“, 85 „oft“) durchgeführt, die andere entweder „selten“ (93) oder „nie“ (21). Projektunterricht war kaum vertreten: nur in 44 Fällen „oft“ und in zehn „sehr oft“. In 86 Fällen dagegen „nie“, in 86 Fällen „selten“, das sind zusammen 76 Prozent. Dasselbe gilt genauso ausgeprägt für Gruppenarbeiten („nie“ oder „selten“ in 54 und 114 Fällen, das sind knapp 75 Prozent) und für Referate („nie“ oder „selten“ in 139 und 61 Fällen, das sind zusammen sogar gut 89 Prozent).

Bei den eingesetzten Medien kamen Bilder und Grafiken am häufigsten vor (bei 194 Befragten „sehr oft“ oder „oft“), Videos und Podcasts dagegen kaum (98 Nennungen für „nie“, 87 für „selten“).

Das überwiegend eingesetzte Instrument waren PowerPoint-Präsentationen (bei 56 Befragten „oft“, bei 153 Befragten „sehr oft“, das sind zusammen über 92 Prozent).

5 Online gestreamter Präsenz-Unterricht und seine Wahrnehmung

Beide Befragungen deuten darauf hin, dass angesichts der herausfordernden Situation und der eigenen digitalen Voraussetzungen – also die Beherrschung von Soft- und Hardware, die wenigen Erfahrungen im digital gestützten Unterricht bei den Dozierenden sowie bei den TN – in der Alltagspraxis sehr pragmatisch und inkrementalistisch vorgegangen worden sein muss: Der eigene Präsenz-Unterricht bildete die Grundlage und wurde nach Möglichkeit so abgehalten, wie es in Präsenz üblich ist,

und online gestreamt, die TN wurden per Software zugeschaltet, die Kommunikation improvisiert. Eingesetzt wurden in der Regel die aus der Präsenz bekannten Formate und Instrumente, die in der „normalen" Klassenraumumgebung souverän beherrscht werden und deshalb wenig Probleme bereiten: PowerPoint-Präsentationen, die ohnehin existieren, und E-Mail-Kommunikation, über die Dokumente und Aufträge ausgetauscht werden.

37 Dozierende gaben an, sie hätten „eher gute" Erfahrungen und 19 hätten „sehr gute" Erfahrungen mit „Frontalunterricht", dem Vortrag des Lehrenden, gemacht, das sind 69 Prozent. Die Auskunft wird von den TN bestätigt: So gaben auf die Frage, ob Frontalunterricht durchgeführt worden sei, 110 TN „oft" und 75 TN „sehr oft" an, zusammen fast 82 Prozent. Die Vorbereitung des erlebten Unterrichts war für die meisten TN (142) ebenso wie die Nachbereitung (145 Nennungen) nicht aufwendiger als sonst.

Bei der Frage nach der Zufriedenheit dieser unter besonderen Bedingungen durchgeführten Form des Online-Unterrichts begannen sich die Meinungen der beiden Gruppen zu unterscheiden. Die Dozierenden waren um ihre Einschätzung zum Lernfortschritt der TN gebeten worden: Pünktlichkeit und Terminsicherheit wurden eher positiv bewertet (48 zu 33 Nennungen), ebenso das Durchhaltevermögen. 54 TN (67 %) hatten den Eindruck, es sei „besser" oder „viel besser" gewesen. Der Lernfortschritt der TN wird von 37 Dozierenden mit „besser" und von 31 mit „viel besser" (insg. 84 %) eingeschätzt. Das Gleiche gilt für den Bereich eigenständiges Arbeiten (33 und 32 TN, zusammen 80 %) und auch für den Bereich Fragen und Antworten: 39 sagen „besser" und 20 sogar „viel besser" (zusammen 73 %).

Von den TN schätzten sich bei der Pünktlichkeit und Terminsicherheit im Online-Format 97 als „besser" und 61 als „viel besser" ein (zusammen 70 %). Beim Durchhaltevermögen meinten jedoch 102, es sei „schlechter", und 53, es sei „viel schlechter" (zusammen gute 68 %) gewesen. Die Selbstorganisation wurde von 93 als „besser" und von 39 als „viel besser" (zusammen 59 %) wahrgenommen, ähnlich beim eigenständigen Arbeiten: bei 89 „besser" und bei 40 „viel besser" (57 %).

Zwar gaben 77 Befragte „oft" und 92 „sehr oft" bei der Frage an, ob Verständnis- und Wissensabfragen gestellt worden sind, das sind knapp 75 Prozent. Anders als die Dozierenden sahen sie das Bearbeiten von Fragen und Aufgaben jedoch eher als problematisch an: 107 fanden ihr Online-Erlebnis „schlechter" und 35 „viel schlechter" (zusammen 63 %). Beim Erlangen von Fachwissen bewerteten 108 ihren Lernfortschritt als „schlechter" und 29 als „viel schlechter" (zusammen 63 %). 73 waren der Meinung, der erlebte Online-Unterricht sei nicht effektiver, 92 waren sogar noch kritischer, das sind zusammen 73 Prozent. Auf die anschließende Frage, ob die Qualität des erlebten Online-Unterrichts mit der des Präsenzunterrichts mithalten kann, wurde von 59 mit „trifft weniger zu" und von 93 mit „trifft nicht zu" geantwortet, das sind zusammen 67 Prozent. Allerdings findet der erlebte „Frontalunterricht" an sich auch seine Akzeptanz: 118 wünschen ihn sich für die Zukunft „oft", 61 sogar „sehr oft", das sind zusammen 79 Prozent. Gruppenarbeiten wünschen sich 104 „oft" und

27 „sehr oft“ (zusammen 58 %), Projektarbeiten 126 „oft“ und 49 „sehr oft“ (zusammen 77 %).

Bei der Frage nach den weiteren Wünschen für die Zukunft waren die im Praxiseinsatz kritisierten „Verständnis- und Wissensabfragen“ als generelles Instrument bei 111 TN wichtig und bei 74 TN sehr wichtig, das sind knapp 82 Prozent. Hinzu kamen Selbsttests in Form von Quizzen: 113 TN wünschten sie sich „oft“ und 84 „sehr oft“, das sind 87 Prozent. Auch überschaubare Selbstlerneinheiten sollte es nach Meinung von 105 TN „oft“ und von 36 TN „sehr oft“ geben, das sind immerhin noch 62 Prozent. Den Anteil des reinen Selbststudiums möchten 123 Befragte in Zukunft dagegen „eher nicht“ und 53 „nicht“ erhöhen, das sind zusammen knapp 79 Prozent. Auch Referate möchten 104 Befragte „selten“ und 58 „nie“, es wären also nur knapp 27 Prozent dafür. Die mehrheitlichen Wünsche der TN nach solchen durch die Dozierenden gesteuerten Abfragen, Tests und Quizzen deuten wohl am ehesten auf den Zweck des erfolgreichen Erwerbs relevanten Prüfungswissens hin. Auf dem Weg dorthin scheint auch Gruppenarbeit zumindest eher akzeptiert zu sein als das individuelle Lernen und Arbeiten.

6 Potenziale des Online-Unterrichts bei Dozierenden und Teilnehmenden

Die Auswertungsgruppe war sich in der Zusammenschau und mit allen ihnen vorliegenden Informationen darin einig, dass Online-Unterricht sehr gut funktionieren kann, aber noch nicht auf diese Weise. Die Ad-hoc-Umstellung hat zwar dazu geführt, dass Unterricht erfolgreich durchgeführt werden kann. Entsprechend können die Dozierenden mit dem Erreichten sehr zufrieden sein. Es schien unter den Umständen jedoch noch nicht möglich, den Unterricht und das Training für die unvermeidliche Prüfung methodisch-didaktisch aufzubereiten oder neu zu entwickeln. Entsprechende Wünsche haben die TN geäußert. Deshalb sahen die Agierenden im Hause den Auftrag an sich selbst formuliert, sich über passende Formate Gedanken zu machen:

> „(...) Abschließend möchte ich noch sagen, dass ich dankbar bin, den Meister trotz der Krise machen zu können und hoffe, dass sie mein Schreiben hier nicht als Angriff sondern als konstruktive Kritik werten, man lernt nie aus das gilt für Schüler und Dozenten. In diesem Sinne, einen schönen Tag noch und lassen sie sich ihren Kaffee schmecken“ [Originalzitat eines Teilnehmenden der Meisterschule aus einem Freitext-Feld].

Für das Qualitätsmanagement im Hause stellte sich vorher jedoch noch die Frage, ob der Online-Unterricht als solcher seine Akzeptanz bei den befragten Gruppen, insbesondere den TN auf der Nachfrageseite findet: Auf die Frage nach der generellen Bereitschaft zum Online-Unterricht nannten 16 Dozierende Prozent, 16 Dozierende 1 bis 25 Prozent, 18 Dozierende 26 bis 50 Prozent, 23 Dozierende 51 bis 75 Prozent und 8 Dozierende sind sogar bereit, 75 bis 100 Prozent ihrer Unterrichtszeit online abzu-

halten. Damit ist lediglich bei 20 Prozent der Dozierenden kein Online-Unterricht gewünscht. 42 Prozent können sich ein Viertel bis die Hälfte ihres Stundenkontingents vorstellen, 38 Prozent sogar mehr als die Hälfte. Knapp 10 Prozent würden auch komplett auf Online-Unterricht umstellen.

Bei den TN war die Bereitschaft zum Online-Unterricht in 74 Fällen bei über 51 Prozent der Anteile, bei 30 sogar über 75 Prozent der Anteile. 94 TN („trifft voll zu") bzw. 44 („trifft zu") wollten lieber zum Präsenzunterricht zurückkehren: 61 Prozent. Beim Lernen zeitlich flexibler sein möchten 97 der TN („trifft zu") und 29 („trifft voll zu"), zusammen gut 56 Prozent. Arbeit und Weiterbildung besser verbinden können möchten in Zukunft gerne 82 („trifft zu") bzw. 57 („trifft voll zu"), zusammen 61,5 Prozent. 61 TN („trifft voll zu") bzw. 48 („trifft zu") würden einen reinen Online-Kurs einem Präsenzkurs vorziehen, das sind 48 Prozent.

Darüber hinaus sehen die TN ganz klar die materiellen Vorteile des Online-Unterrichts: 142 („trifft voll zu") bzw. 45 („trifft zu") sparen Zeit und Geld für die An- und Abreise (knapp 83 %). Geld für die Unterkunft vor Ort sparen immerhin noch 80 („trifft voll zu") bzw. 24 („trifft zu") TN (zusammen 46 %). Es sehen 115 („trifft voll zu") bzw. 55 („trifft zu") insgesamt eine Zeitersparnis beim Online-Unterricht, zusammen 75 Prozent.

Die Nennungen zur Online-Bereitschaft werden im Hause vor dem Hintergrund der nach Gruppen und Qualität differenzierten Aussagen zum erlebten Online-Unterricht als belastbar und unerwartet positiv angesehen.

7 Verwertung der Ergebnisse in der hausinternen Praxis seit Wieder-öffnung

Die Entscheidung der (im März 2021 ausgeschiedenen) Geschäftsführung des Hauses hatte umwälzende Veränderungen für alle beteiligten Gruppen (Mitarbeitende, Dozierende und TN) zur Folge. Das betraf und betrifft die gesamte Arbeitsorganisation jeweils individuell, innerhalb und zwischen den Gruppen.

Für das Online-Format bestanden in dem notwendig gewordenen neuen Rahmen kaum ausreichende technische, organisatorische und methodisch-didaktische Voraussetzungen. Werden die wenigen individuellen Spezialfälle an bislang gegebenem Distanzunterricht ausgenommen, so darf nahezu sicher davon ausgegangen werden, dass die große Mehrheit aller Beteiligten in „sehr kaltes Wasser" gesprungen ist und sich dort stetig und nicht langsam voranbewegt hat.

Sicher scheint, dass fast alle Dozierenden die Umstellung auf Online-Unterricht technisch erfolgreich vollzogen haben. Mit der Aneignung von Hard- und Software haben sich dann nach und nach individuelle Anpassungsbedarfe für die Planung und Durchführung der Unterrichtskonzepte ergeben, welche im Vorweg unklar waren und Maßnahmen im Wesentlichen parallel zur Praxis des Online-Unterrichts erforderten.

Nach Wahrnehmung der Auswertungsgruppe sind Probleme mangels Alternative mit Versuch-und-Irrtum angegangen und funktionierende Lösungen beibehalten worden. Die Auswertungsgruppe war sich deshalb bereits unmittelbar nach der Befragung der Dozierenden weitgehend einig, dass es sich noch nicht um den Online-Teil eines ausgearbeiteten „Blended Learning" gehandelt haben wird in dem Sinne, dass „Inhalte anschaulich dargestellt, auf vielen Ebenen miteinander verknüpft, diskutiert und individuell bearbeitet werden" (Schönbeck 2015, S. 291). Die notwendigen Instrumente zur Darstellung und insbesondere zur Verknüpfung, allen voran die Autorensoftware (die ansonsten zur Verfügung gestanden hätte) und interaktive Tests, blieben entweder unbekannt oder wurden noch wenig genutzt.

Die TN haben insbesondere in den Freitext-Feldern der Befragung sehr konstruktiv auf Probleme und mögliche Lösungsansätze hingewiesen. Die im Rahmen des ständigen Qualitätsmanagements erfolgende Evaluation der einzelnen Kurse hatte parallel dazu ergeben, dass in nahezu allen Kursen eine beinahe vollständige Solidarität zwischen Dozierenden und TN erkennbar war mit dem gemeinsamen Ziel, die Umstellung zu meistern. Damit hat die Maßnahme ihren Zweck erfüllt – alle TN haben die Möglichkeit erhalten, ohne Zeit- und Ressourcenverlust ihren angestrebten Abschluss zu erlangen.

Nichtsdestotrotz hat die neue Geschäftsführung auf die entstandenen Bedürfnisse der Gruppen reagiert: Als echte Strukturinnovation (zum Begriff der Innovation vgl. Kaschny, Nolden & Schreuder 2015, S. 20 ff.) im Qualitätsmanagement wurde zusätzlich zum bestehenden Dozierendenmanagement eine neue Personalstelle geschaffen. Die für Inhalte und methodisch-didaktische Konzepte mitsamt der notwendigen technischen Ausstattung im ganzen Hause zuständige „Koordination für Digitales Lernen" ist der Geschäftsführung direkt zugeordnet und adäquat besetzt worden. Der jetzige Stelleninhaber ist als Zimmerer handwerklich ausgebildet, studierter Bautechniker und Pädagoge, der zudem programmieren kann. Die Kombination dieser Kenntnisse und Fähigkeiten hat ihm unter anderem die Entwicklung der „HBZ-online" genannten Lernplattform ermöglicht.

Als Prozessinnovation richtete sich die Zusammenarbeit im Hause gerade selbstständig und zielsuchend neu aus: Das Verfahren selbst wurde durch Geschäftsführung und Abteilungen zwar formal gelenkt und durch das Dozierendenmanagement sowie die Koordinationsstelle für digitales Lernen betreut. Sie organisiert sich aber sowohl in der Rekrutierung und Zusammensetzung der daran Teilnehmenden als auch in der zu erreichenden Zielkonvergenz des Akteurs-Netzwerks (s. u.; vgl. zum Begriff Latour 1998, S. 44) für digitales Unterrichten selbstständig: „Das läuft über die Gewerke hinweg, also auch Zahntechniker und Fleischer, die früher nie was miteinander zu tun hatten", so eine langjährige Mitarbeiterin aus dem Hause, die zudem eine zunehmende Abkehr vom Einzelkämpfertum wahrnimmt.

So wünschten sich 69 von 81 Dozierenden in der Befragung mehr und intensiveren Austausch untereinander. 60 Dozierende wünschten sich allgemein mehr Schulungsangebote für Dozierende, 52 konkret zu methodisch-didaktischen Konzepten von Online-Unterricht. Deshalb sind jetzt durch das Haus regelmäßig zwanglose Do-

zierendenwerkstätten mit wechselnden Themen (z. B. „Quizze“) eingerichtet worden. Die inzwischen mehr als zehn online durchgeführten Veranstaltungen haben immer zwischen ein und zwei Dutzend TN besucht. Zudem findet jährlich ein Dozierendenforum statt, an dem in diesem Jahr aufgrund von Corona trotz deutlich höherer Anmeldungen lediglich 64 Dozierende teilnehmen konnten.

Daraus ergaben sich ein zunehmend reger Erfahrungsaustausch auf Augenhöhe und eine stärkere informelle Zusammenarbeit bei der Anpassung der Unterrichtskonzepte durch die Dozierenden selbst. Diese intensivierte Zusammenarbeit beschränkt sich nicht nur auf das Haus, sondern wird auch auf die Vernetzung mit anderen Häusern, Verbänden, Kammern etc. ausgeweitet.

Aus den Innovationen in den Strukturen und Verfahrensweisen im Hause konnte bereits nach kurzer Zeit mit einer Produktinnovation begonnen werden: Es gab bislang noch keine dezidierte Vorgabe der Geschäftsführung in Bezug auf das Unterrichtsformat nach Ende der Schließung. Eine vollständige Rückkehr in den Präsenzunterricht hat genauso wenig stattgefunden wie ein vollständiger Verbleib im Online-Unterricht. Stattdessen haben sich auf Ebene der einzelnen Kurse eine ganze Reihe von hybriden Formaten herausgebildet, die zurzeit im Hinblick auf ihre „Kundenfreundlichkeit“ erprobt werden. Diese Erfahrungen werden intensiv evaluiert. Daraus soll je nach Anforderungen der verschiedenen Berufe ein Katalog von praxistauglichen Formaten entwickelt werden.

8 Eine neue Normalität

Diese Verfahrensweise des vernetzten Zusammenarbeitens mit hoher organisatorischer Flexibilität und Freiheitsgraden in der Entscheidung habe es im Hause des Handwerkskammer Bildungszentrums in Münster so noch nicht gegeben. Sie stelle nun die „neue Normalität“ eines hybriden Unterrichts dar, auch wenn der Prozess noch lange nicht zu Ende sei, so die Mitarbeiterin weiter.

Es kristallisiert sich deutlich heraus, dass die Treiberin der Innovation die zur Verfügung stehende und adäquat eingesetzte Technik ist, wodurch erkennbar wird, „1. wie diese Handlungen heute auf mehrere heterogene Instanzen verteilt sind, 2. wie so viele Einzelaktivitäten heute unausgesprochen und unsichtbar im Hintergrund oder im technischen Objekt ablaufen, 3. dass Software-Agenten, die miteinander interagieren, häufig wie kleine Heinzelmännchen (…) daran aktiv beteiligt sind und 4. dass und wie die technischen Objekte dabei ein immer höheres Niveau und einen höheren Grad an Handlungsträgerschaft erreichen“ (Rammert 2007, S. 35).

Mit beiden Befragungen ist hier ein stetig fortschreitender, hausinterner Pfad hin zu einem noch nicht klar definierten digital gestützten Lehren und Lernen erkennbar geworden. Es zeigt sich immer deutlicher ein neues soziotechnisches System aus menschlichen Akteuren und nicht-menschlichen Aktanten (die „HBZ-online“-Plattform, die Konferenzsoftware, leistungsfähige Hardware, eindeutige Anweisungen, adäquate Schulungen etc.) eines Akteurs-Netzwerkes. Innerhalb dessen sind durch

vielfältige Übersetzungsprozesse einzelne oder gruppierte Handlungen von einzelnen Akteuren und/oder Aktanten auf das Gesamtsystem (vgl. zum Begriff der „Übersetzung" anschaulich die Schaubilder bei Latour 1998, S. 33 ff.) mit immer weitreichenderer gemeinsamer Handlungsträgerschaft übergegangen. Zu dessen Funktionieren leisten alle Akteure und Aktanten ihren unverzichtbaren Beitrag. Degele (2002, S. 126) spricht von einem „seamless web von physischen Materialien, Texten, Menschen, Organisationen, Anweisungen, geografischen Widerständen usw. [, in das] Prozesse der Technisierung eingewebt [werden]. (...) In einer solchen Perspektive sind Strukturen nicht in den Handlungen der Individuen oder deren kognitiven Konzepten vorhanden. Sie existieren auch und vor allem in den Netzwerken, in denen heterogene Materialien arrangiert sind und als sozialer Kitt wirken".

Durch die Befragungen und durch die Maßnahmen der Weiterentwicklung innerhalb des Hauses kristallisiert sich eine „digital gestützte Lehr-Lern-Umgebung" zwar immer besser heraus. Ihr Entstehungsprozess scheint derzeit aber weder abgeschlossen, noch ist sie als Figur bereits ausreichend konturiert. Es scheint vielmehr so, dass der während der Corona-Pandemie durchgeführte Online-Unterricht in die erste Phase eines „mehrstufigen Prozesses der Entwicklung von Technisierungsprojekten [eingeordnet werden kann] (...) [, die] nachträglich in drei Phasen eingeteilt werden kann: 1. In der Phase der Entstehung wird in den jeweiligen Technisierungsprojekten der 'soziotechnische Kern' variantenreich, mit wechselnden Akteurskonfigurationen (...) und meist in informeller Kommunikation ausgehandelt. 2. In der Phase der Stabilisierung erfolgen nach der Selektion einer Variante als Prototyp eine paradigmatische und institutionelle Schließung des Feldes und die Herausbildung eines engen sozialen Netzwerks zwischen den Akteuren. 3. In der Phase der Durchsetzung wird der Prototyp zum dominanten Design verallgemeinert, und das soziale Netzwerk hat sich durch Markt- und Koalitionsprozesse (...) neu und exklusiv konfiguriert" (Rammert 2007, S. 29).

Für den Variantenreichtum der ersten Phase scheinen nicht nur die vielfältigen Handhabungen innerhalb des Hauses, sondern auch die während der Corona-Schließphase erkennbaren Varianten der anderen neun im Projekt DigiBAU aktiven überbetrieblichen Ausbildungsstätten des Kompetenznetzwerks Bau und Energie zu sprechen (Krümmel & Mersch 2020, S. 18 ff.).

9 Weitergehende Überlegungen

Diese beiden Befragungen waren als technografische Analysen (Rammert & Schubert 2006) ausschließlich im Gestaltungsfeld angesiedelt, um die Wirkungen des Einsatzes von Technik auf die Arbeitsumfelder, deren Organisation und auf die Produkte des Hauses zu betrachten.

Die Ergebnisse unterliegen dabei den individuellen Rahmenbedingungen des Hauses, insbesondere was die Entscheidungen im Hinblick auf den ökonomischen Handlungsdruck betrifft. Bereits im kleinen Rahmen des DigiBAU-Projektes gilt die

Handwerkskammer Münster als Exot: Sie fokussiert nicht wie viele andere Partner auf die bauberufliche überbetriebliche Ausbildung, wo eine gesicherte Grundfinanzierung besteht. Stattdessen steht sie mit ihren Angeboten in der Fort- und Weiterbildung, insbesondere in den Meisterschulen, über viele Gewerke hinweg im Wettbewerb mit anderen Anbietern.

Entsprechend sind beide Befragungen in erster Linie als Marktforschungs- und darauf aufbauend als Management-Instrument zu verstehen: Die Befragung der TN hat sehr eindeutig ergeben, dass für 177 von 226 (78 %) Befragten Mundpropaganda über Bekannte oder Vorgesetzte etc. dafür mitentscheidend gewesen ist, den Kurs im Bildungszentrum der Handwerkskammer Münster zu besuchen. Es ging deshalb in erster Linie darum, die eigene Kundschaft besser kennenzulernen bzw. herauszufinden, was diese von der Umstellung auf Online-Unterricht hält und ob es sich überhaupt lohnt, über Corona hinaus damit weiterzumachen.

Beide Befragungen bilden deshalb die Interessen im Gestaltungsfeld im Hinblick auf die Zielführung der Maßnahmen und Folgerungen für das weitere Vorgehen ab. Entsprechend große Kompromissbereitschaft zeigten alle Beteiligten bei der Konstruktion der beiden Fragebögen (zum Beispiel in Bezug auf nicht völlig klar umrissene alltagsweltliche Begriffe, eine zielgruppengerechte Sprache oder die Beschränkung auf Nominal- und verbalisierte Vierer-Skalen; vgl. zum Instrument des Fragebogens Porst 2008, S. 79 f.). Es wurde das vorrangige Ziel formuliert, durch direkte Ansprache, mit möglichst kleinem Fragenkatalog und ohne die Möglichkeit vorhergehender Tests so nahe wie möglich an eine Vollerhebung heranzukommen. Das geschah auch auf die Gefahr hin, dass am Ende nicht nur keine Kausalzusammenhänge – statistische Auswertungen waren gar nicht erst geplant – abgebildet werden können, sondern dass im schlimmsten Fall überhaupt keine belastbaren Ergebnisse herauskommen. Er war im Vorwege auch aus Gründen des Betriebsklimas von der Überlegung geprägt, was man den Angesprochenen angesichts des zurückgelegten, sehr steinigen Weges in Art und Umfang an Fragen überhaupt zumuten könnte, ohne dass sie die Befragung vorzeitig abbrechen. Es gab also nur den einen Versuch.

Im Forschungsfeld (vgl. dazu auch Kehrbaum 2009) ließen sich die beiden Befragungen am ehesten in einer Grounded Theory nach Anselm Strauß ansiedeln. Da es keine anschlussfähigen Daten gab, war man gezwungen, sich selbst welche zu erzeugen, um überhaupt eine Diskussionsgrundlage zu erhalten. Im ersten Schritt einer Grounded Theory, deutsch bezeichnet als „gegenstandsbegründete Theorie“ (Hildenbrand 2007, S. 41), können diese beiden qualitativen Befragungen dazu dienen, den Technologietransfer in den Alltag und das Nutzer:innenverhalten im sich neu ausrichtenden soziotechnischen System im Hinblick auf die mögliche Akzeptanz der Maßnahme mit abduktiver Forschungslogik thematisch ein bisschen zu ordnen. Erst im zweiten Schritt würde mit noch herauszuarbeitenden Hypothesen und deduktiver Forschungslogik weitergearbeitet (Hildenbrand 2007, S. 41 f.). Das hat hier nicht mehr stattgefunden, weil das Erkenntnisinteresse der Agierenden des Gestaltungsfeldes, die Akzeptanz der Maßnahme und die Bereitschaft, den eingeschlagenen Weg fortzusetzen, klar genug herausgearbeitet werden konnten.

Der nächste Schritt auf dem gestalterischen Innovationspfad wäre die konkrete, kundenorientierte Ausgestaltung des Unterrichts im Hinblick auf den Zweck, die Formate und die methodisch-didaktische Aufbereitung samt geeigneter Lehr-Lernformen. Die Ergebnisse der beiden vorgestellten Befragungen sollen, wie die Erfahrungen aus den regelmäßigen Workshops, in die kleinteiligere und detailliertere Evaluation der einzelnen Kurse einfließen. Daraus soll eine Strategie für die Praxis des hausinternen digital gestützten Unterrichts entwickelt werden.

Literatur

BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): *Förderung von „Transfernetzwerken Digitales Lernen in der Beruflichen Bildung" (DigiNet)*. Online: https://www.qualifizierungdigital.de/qualifizierungdigital/de/service/foerderbekanntmachungen/foerderung-von-transfernetzwer-er-beruflichen-bildung-diginet/foerderung-von-transfernetzwer-er-beruflichen-bildung-diginet_node.html (Zugriff am 19.10.2021).

Degele, N. (2002): *Einführung in die Techniksoziologie*. München: UTB.

Dehnbostel, P. (2015): Formales Lernen. In J.-P. Pahl (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*, 400–401. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Diekmann, S., Grochtmann, T. & Schüttert, A. (2021): Umgang mit der Corona-Pandemie in der Handwerkskammer Münster. In TUHH-Technische Universität Hamburg (Hrsg.), *Projektbrief DigiBAU 2021*. Online: https://www.komzet-netzwerk-bau.de/projekte/digibau/downloads/ (Zugriff am 18.10.2021).

DigiBAU (2021): *Digitales Bauberufliches Lernen und Arbeiten*. Online: https://www.komzet-netzwerk-bau.de/projekte/digibau/ (Zugriff am 19.10.202).

Hildenbrand, B. (2007): Anselm Strauss. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 32–42. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.

Hopf, C. (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 349–360. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.

Kaschny, M., Nolden, M. & Schreuder, S. (2015): *Innovationsmanagement im Mittelstand. Strategien, Implementierung, Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Kehrbaum, T. (2009): *Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung*. Wiesbaden: VS Research.

Komzet Bau-Kompetenznetzwerk Bau und Energie (2021): *Kompetenznetzwerk Bau und Energie e. V.* Online: https://www.komzet-netzwerk-bau.de (Zugriff am 19.10.2021).

Krümmel, S. & Mersch, F. F. (2020): Digitalisierung und überbetriebliche Bauausbildung unter Pandemiebedingungen. Erfahrungen aus dem Projekt DigiBAU in zehn überbetrieblichen Ausbildungsstätten des Kompetenzwerks Bau und Energie. *BAG-Report Bau, Holz, Farbe*, 2.2020 (22. Jg.), 18–23.

Latour, B. (1998): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In W. Rammert (Hrsg.), *Technik und Sozialtheorie,* 29–81. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Porst, R. (2008): *Der Fragebogen. Ein Lehrbuch.* 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Rammert, W. (2007): *Technik – Wissen – Handeln. Zu einer pragmatischen Technik- und Sozialtheorie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rammert, W. & Schubert, C. (2006): *Technografie. Zur Mikrosoziologie der Technik.* Frankfurt am Main: Campus.

Schönbeck, M. (2015): Blended Learning. In J.-P. Pahl (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche,* 291–292. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Ackermann, Luisa, Studentin an der Universität Paderborn bis April 2021, Lehrkraft im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen seit Mai 2021, im Rahmen ihrer Masterarbeit, u. a. betreut von Dr.in Carina Caruso, fokussierte sie das Belastungserleben von Referendar:innen, luisa-ackermann@gmx.de

Bakker, Peter, Diplom-Soziologe und Geschäftsführer des Trägers der Produktionsschulen Hamburg-Horn und Hamburg-Bergedorf, bakker@sprungbrett-hh.de

Bertke, Lisa, Akademie für Pflegeberufe und Management (apm) Niedersachsen gGmbH, Möserstraße 54 C, 49074 Osnabrück, lisa.bertke@apm-nds.de

Bruns, Marike, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Vechta von September 2019 bis Mitte August 2021, Lehrkraft im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen in Niedersachsen seit Ende August 2021, Forschungsschwerpunkt: Belastungserleben von angehenden Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung, marike.bruns@yahoo.com

Buchmann, Ulrike, Prof.in Dr.in, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen, Spandauer Straße 40, 57068 Siegen, Forschungsschwerpunkte: bildungstheoretisch begründete Curriculum- und Qualifikationsforschung im Spiegel von Subjektbildungsprozessen, Berufsbildungsforschung unter Bezugnahme auf die regulative Idee Inklusion, ulrike.buchmann@uni-siegen.de

Caruso, Carina, Dr.in, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn, Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung angehender Lehrkräfte, insbesondere in Praxisphasen sowie Fort- und Weiterbildungskontexten, Fragen zu Herausforderungen an das professionelle Handeln angesichts des Aufwachsens und Arbeitens in einer digital vernetzten Welt sowie angesichts der (kulturellen und religiösen) Heterogenität der Lernenden, Entwicklung von Fachwissen im Kontext digitalisierter Arbeitsumgebungen, ccaruso@mail.uni-paderborn.de

Conrads, Ralph, Prof. Dr., Professur für Integration in Arbeit, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Seckenheimer Landstraße 16, 68163 Mannheim, Tel. 0621 4209–236, Forschungsschwerpunkte: Arbeitsmarktintegration von Personengruppen in besonderen Lebenslagen (z. B. eingeschränkte Arbeitsfähigkeit, Delinquenz), demografischer Wandel, Migration und Zukunft der Arbeit (z. B. Arbeit 4.0, Globalisierung), ralph.conrads@hdba.de

Eckelt, Marcus, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachgebiet Berufsbildung, Helmut-Schmidt-Universität (HSU), Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Forschungsschwerpunkte: soziale Ungleichheit am Übergang Schule-Beruf, Internationalisierung/Berufsbildungstransfer, Auswirkung der Digitalisierung auf Beruflichkeit, eckelt@hsu-hh.de

Freiling, Thomas, Prof. Dr., Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Wismarsche Straße 405, 19055 Schwerin, Tel. 0385 5408 464, Forschungsschwerpunkte: Modernisierung beruflicher Aus- und Weiterbildung, Digitalisierung in der beruflichen Bildung, Beschäftigungspotenziale am Arbeitsmarkt, Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem, thomas.freiling@hdba.de

Gerholz, Karl-Heinz, Prof. Dr., Bereich Wirtschaftspädagogik, Universität Bamberg, Forschungsschwerpunkte: digitale Didaktik, zivilgesellschaftliches Lernen, Lehrer:innenbildung, Educational Management, karl-heinz.gerholz@uni-bamberg.de

Harteis, Christian, Prof. Dr. phil. habil., Leiter AG Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Forschungsschwerpunkte: Expertiseforschung, Lehr-Lern-Forschung, Lernen am Arbeitsplatz, berufliche Kompetenzentwicklung, christian.harteis@upb.de

Heisler, Dietmar, Prof. Dr. phil. habil., Leiter AG Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Forschungsschwerpunkte: berufliche Integrationsförderung, historische Berufs- und Berufsbildungsforschung, Vertragslösungen, dietmar.heisler@uni-paderborn.de

Ixmeier, Sebastian, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachgebiet für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Organisation, Berufliche Bildung und Orientierung, Berufliche Rehabilitation und Inklusion, Erwerbslosigkeit und Teilhabe, Sozialstaatsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung (quantitativ und qualitativ), sebastian.ixmeier@uni-due.de, www.uni-due.de/berupaed/ixmeier

Jonas-Ahrend, Gabriela, Dr.in, Akademische Rätin a. Z., Fachgebiet Technikdidaktik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, gabriela.jonas-ahrend@uni-paderborn.de

Kaufhold, Marisa, Prof.in Dr.in, Professur Berufspädagogik für Gesundheitsberufe an der Fachhochschule Bielefeld, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbildung im Gesundheitsbereich, Professionalisierung beruflichen Bildungspersonals, Digitalisierung im Gesundheitsbereich, marisa.kaufhold@fh-bielefeld.de

Kirschberg, Uwe, Dr., OStD, Schulleiter des Staatl. Berufsschulzentrums „Hugo Mairich“ Gotha und Fachberater für Metalltechnik in Thüringen, uwe.kirschberg@schule.thueringen.de

Klingsieck, Katrin B., Prof.in Dr.in, Fach Psychologie, Päd.-psych. Diagnostik und Förderung mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Tel. 05251-60-2855, katrin.klingsieck@uni-paderborn.de

Kremer, H.-Hugo, Prof. Dr., Professor für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, hugo.kremer@upb.de

Krümmel, Stefan, Dr. rer. pol., Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Leiter des Projektes „DigiBAU: Digitales bauberufliches Lernen und Arbeiten“ im Institut für Angewandte Bautechnik an der Technischen Universität Hamburg, Am Schwarzenberg-Campus 4, 21073 Hamburg, stefan.kruemmel@tuhh.de

Kückmann, Marie-Ann, Dr.in, Akademische Rätin am Department Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, marie-ann.kueckmann@upb.de

Kupka, Sabrina, M. A., VHS-Bildungswerk GmbH, Arbeitsbereich: Institut für pflegeberufliche Bildung Gotha, sabi.teck@gmx.de

Lange, Silke, Jun.-Prof.in Dr.in, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück, Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück, silke.lange@uni-osnabrueck.de

Meier, Jörg, Prof. Dr., Professor für Recht mit dem Schwerpunkt Öffentliches Recht, insbesondere Sozialrecht, Hochschule Magdeburg, Breitscheidstraße 2, 39114 Magdeburg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Rechtlich-institutionelle Fragestellungen in den Politikfeldern „Bildung und Teilhabe“ sowie „Gesundheit und Sozialversicherung“. Arbeitsthemen sind weiterhin Fragen der Professionalisierung der Sozialen Arbeit, der sozialpädagogischen Berufsbildungsforschung sowie zur Didaktik der Sozialpädagogik, joerg.meier@h2.de

Oertel-Sieh, Sabine, Leiterin der Produktionsschulen Hamburg-Horn und Hamburg-Bergedorf mit langjähriger Praxis in der Entwicklung von Produktionsschulen

Patrzek, Justine, Dr.in, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Psychologiedidaktik, Fach Psychologie, Kognitive Psychologie, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Tel. 05251-60-4909, justine.patrzek@uni-paderborn.de

Pforr, Marianne, M. A., CJD Erfurt Christophorusschule, pforrmarianne1006@hotmail.de

Saidi, Astrid, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Wismarsche Straße 405, 19055 Schwerin, Tel. 0385 5408, Forschungsschwerpunkte: Lernortkooperation in der dualen beruflichen Bildung, Akzeptanzforschung zu Erneuerbaren Energien, astrid.saidi@arbeitsagentur.de

Schäfer, Markus, Dr., Geschäftsführer des Vereins BAJ e. V., Sprecher der LAG ÖRT NRW, Tel. 0521 96502–115, Arbeitsbereich: Berufliche Bildung, Jugendsozialarbeit, Verein BAJ e. V., August-Bebel-Straße 135–145, 33602 Bielefeld, mschaefer@baj-bi.de

Scheffler, Ina, Dr.in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen, Spandauer Straße 40, 57068 Siegen, Forschungsschwerpunkte: Bildungsräume, Schularchitektur und Curriculumentwicklung, ina.scheffler@uni-siegen.de

Scheiermann, Gero, Dr., Lehrbeauftragter, Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Arbeitsschwerpunkte: Integration Benachteiligter in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Inklusion in der beruflichen Bildung, Europäische Berufsbildungspolitik, Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung und Kommunale Steuerung beruflicher Bildung, gero.scheiermann@uni-due.de

Sommer, Christian, M. Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Tel. 05251 60 4933, Forschungsschwerpunkt: Berufsschulabbrüche, christian.sommer@upb.de

Sommer, Sabrina, Dr.in, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Fach Psychologie, Päd.-psych. Diagnostik und Förderung mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Tel. 05251-60-2899, sabrina.sommer@uni-paderborn.de

Szczesny, Daniela, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Tel. 05251 60 3515, Forschungsschwerpunkte: Ausbildungsabbrüche und vorzeitige Vertragslösungen, daniela.szczesny@upb.de

Taphorn, Imke, Studentin des Lehramts an berufsbildenden Schulen, Universität Münster, Hörsterstaße 29/30, 48143 Münster, itaphorn@uni-muenster.de

Taphorn, Werner, Stellvertretender Landesvorsitzender, Berufsschullehrerverband Niedersachsen, Ellernstraße 38, 30175 Hannover, w.taphorn@blv-nds.de

Temmen, Katrin, Prof.in Dr.-Ing.in, Fachgebietsleiterin, Fachgebiet Technikdidaktik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, katrin.temmen@uni-paderborn.de

Thode, Matthias, Berufsschullehrerverband Niedersachsen, Ellernstraße 38, 30175 Hannover, thode@gmx.de

Vernholz, Mats, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachgebiet Technikdidaktik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, mats.vernholz@uni-paderborn.de

Vonken, Matthias, apl. Prof. Dr., Universität Erfurt, Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung, Forschungsthemen: Theorien der Berufsbildung, Kompetenztheorie und -entwicklung, Inklusion in der beruflichen Bildung, matthias.vonken@uni-erfurt.de

Wesselborg, Bärbel, Prof.in Dr.in, Professur Pflegepädagogik, Berufspädagogik der Gesundheitsberufe an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Aufgabenqualität im Pflegeunterricht, interprofessionelle Ausbildung in den Gesundheitsberufen, Lehrer:innengesundheit, wesselborg@fliedner-fachhochschule.de

Winter, Sven, Dipl. Päd./Dipl. Soz. Arb., LAG ÖRT NRW/Vorstand JSA NRW, Leitung der Geschäftsstelle, Bülowstraße 104–110, 45479 Mülheim, Tel. 0208/301593225, Arbeitsbereiche: Berufliche Qualifizierungsmaßnahmen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (SGB II, SGB III, SGB VIII), sven.winter@bbwe.de



Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen und Habilitationen, 72
54,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7050-6
E-Book im Open Access

Patrick Richter

Von der Ausbildung ins Erwerbsleben

Untersuchung zu Übergangsprozessen
und Zufriedenheit

Der Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben wurde bisher wenig erforscht. Diesem Thema widmet sich nun Patrick Richter in seiner Dissertation. Sein Fokus liegt auf der Frage, wie sich der Übergangsprozess gestaltet, sowie auf der Zufriedenheit der Absolvent:innen mit den beruflichen Schulen.

Befragt wurden junge Erwachsene in Berlin, die eine duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung, einen studienberechtigenden Bildungsgang oder Angebote innerhalb des Übergangssystems absolviert haben. Zum ersten Befragungszeitpunkt bei Bildungsgangsende wurden Daten zur Zufriedenheit, dem subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs, zu Zukunftsplänen sowie zur Bewerbungssituation erhoben. Sechs bis zwölf Monate später ging es darum, welche Berufs- und Bildungswege realisiert wurden und wie die Zeit in der beruflichen Schule im Nachhinein bewertet wurde. Unterschiede werden besonders im Vergleich von dualer Ausbildung mit ausschließlich schulischen Bildungsgängen deutlich.

wbv.de/bai



Über zwei Jahre prägte die Corona-Pandemie unser Leben. Auch für die Berufsbildung blieb das nicht ohne Konsequenzen. Rückblickend wird die Pandemie als „Brennglas" bezeichnet, in dem sich die Herausforderungen des Bildungswesens bündelten und zeigten. Die Beiträge des vorliegenden Bandes befassen sich mit den konkreten Folgen der Pandemie für verschiedene Bereiche beruflicher Bildung. Ein weiterer Fokus liegt auf der Gestaltung und Wirkung des Distanzlernens in Schule, Betrieb und Hochschule. Zentrale Entwicklungen und ihre Effekte werden bilanziert und reflektiert. Die Beiträge des vorliegenden Bandes benennen nicht nur Desiderate und Schwächen im System beruflicher Bildung, sondern weisen auch auf Chancen und Potenziale hin.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Die Herausgebenden des vorliegenden Bandes sind:

Prof. Dr. Dietmar Heisler lehrt an der Fakultät für Kulturwissenschaften am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Paderborn. Er forscht und lehrt u. a. zur Geschichte des Berufsbildungssystems sowie zur Berufswahl und Förderung benachteiligter Jugendlicher auf dem Weg in Ausbildung und Beschäftigung.

Prof. Dr. Jörg A. Meier lehrt am Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien an der Hochschule Magdeburg. Seine Arbeitsthemen in Forschung und Lehre umfassen u. a. die sozialpädagogische Berufsbildungsforschung sowie rechtlich-institutionelle Fragestellungen in den Politikfeldern „Bildung und Teilhabe". Bis zu seinem Ruf nach Magdeburg im Jahr 2021 war er als Professor an der Hochschule Merseburg tätig.



ISBN: 978-3-7639-7146-6

wbv Publikation

wbv.de/bai